



Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Soziale Integration von Jugendlichen mit
Sonderpädagogischem Förderbedarf am Ende ihrer
schulischen Laufbahn

Ein Vergleich von Sonderschulklassen und Integrationsklassen
aus
elterlicher Sicht

Verfasserin

Alexandra Petrus

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. Nat.)

Wien, im Jänner 2010

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Univ.- Prof. Dr. Alfred Schabmann

Vorwort

Ich widme diese Arbeit meinem großen Bruder, der ihre Fertigstellung leider nicht mehr erleben durfte.

Ich möchte mich bei ALLEN herzlich bedanken, die mich bei meinem Studium in irgendeiner Weise unterstützt haben.

Besonders bei Herrn Univ.-Prof. Dr. Schabmann, da er die Betreuung der Diplomanden von Prof. Klicpera übernommen und mir somit die Weiterführung der Arbeit ermöglicht hat.

Besonderer Dank gilt auch den Eltern und Jugendlichen, die an dieser Studie teilgenommen, als auch den Direktoren und Direktorinnen, die dies möglich gemacht haben!

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS	2
I. THEORETISCHER TEIL	5
1 Einleitung	5
2 Grundlegende Begriffe und gesetzlicher Hintergrund.....	6
2.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf	7
2.2 Sonderschule.....	8
2.2.1 Rahmenbedingungen	8
2.2.2 Lehrplan der Sonderschule	9
2.2.3 Stärken und Schwächen der Sonderschule	9
2.3 Sonderpädagogisches Zentrum (SPZ)	10
2.4 Integrationsklasse	10
2.4.1 Rahmenbedingungen der Integrationsklasse	11
2.4.2 Lehrplan der Integrationsklasse.....	12
2.4.3 Stärken und Schwächen der Integrationsklasse.....	12
3 Geschichte der Sonderpädagogik	13
3.1 Integrationsgedanke.....	14
3.2 Entwicklung der schulischen Integration in Österreich.....	14
3.2.1 Anfänge	14
3.2.2 Gesetzliche Verankerung.....	15
3.3 Auswirkungen der Integrationsbewegung.....	15
3.4 Exkurs: Menschenrecht auf “Nichtaussonderung“	16
4 Entwicklung von Jugendlichen mit SPF.....	16
4.1 Allgemeine Entwicklungsaufgaben im Jugendalter	16
4.2 Spezielle Belastungen im Jugendalter	17
4.3 Die spezielle Situation von Jugendlichen mit Behinderung.....	18
4.3.1 Verhaltensweisen gegenüber behinderten Menschen.....	19
4.3.2 Vorurteile.....	19
4.3.3 Kontakthypothese	20
5 Soziale Integration.....	22
5.1 Allgemeine Aufgaben der Schule.....	22
5.2 Soziale Integration und ihre Bedeutung	23

5.3	Soziale Integration durch gemeinsamen Unterricht	24
5.3.1	Integrative Pädagogik	24
5.3.2	Lehrerverhalten.....	25
6	Forschungsrelevante Dimensionen.....	26
	sozial-emotionaler Entwicklung	26
6.1	Klassenklima	26
6.2	Lehrerverhalten.....	28
6.3	Belastung	29
6.4	Freundschaftsbeziehungen.....	30
6.5	Kontaktverhalten	32
II.	EMPIRISCHER TEIL.....	34
7	Die Untersuchung im Überblick.....	34
7.1	Ziel der Untersuchung	34
7.2	Aufbau der Untersuchung.....	34
7.2.1	Erhebungsinstrumente	34
7.2.2	Durchführung	35
8	Statistische Auswertung	36
8.1	Stichprobenbeschreibung.....	36
8.1.1	Allgemein	36
8.1.2	Gruppe der Integrationsschüler	36
8.1.2.1	Angaben zu den Jugendlichen	36
8.1.2.2	Angaben zu den Eltern	38
8.1.3	Gruppe der Sonderschüler	39
8.1.3.1	Angaben zu den Jugendlichen	39
8.1.3.2	Angaben zu den Eltern	41
8.2	Verwendete Statistische Verfahren	43
8.3	Hypothesengruppen	43
8.3.1	Klassenklima	43
8.3.2	Lehrerverhalten.....	47
8.3.3	Belastung	51
8.3.4	Freundschaftsbeziehungen.....	58
8.3.5	Kontaktverhalten	61
9	Interpretation der Ergebnisse.....	68

10	Resümee und Ausblick	74
	LITERATURVERZEICHNIS	76
	ANHANG	82
	Elternfragebogen	
	Erklärung	
	Zusammenfassung	
	Abstract	
	Lebenslauf	

I. THEORETISCHER TEIL

1 Einleitung

Jugendliche am Ende ihrer schulischen Laufbahn haben mit vielen Problemen zu kämpfen.

Sie müssen, um sich weiter zu entwickeln, zahlreiche Aufgaben des Jugendalters lösen (Oerter & Montada, 2002). Im Allgemeinen sind dies Aufgaben wie das Loslösen vom Elternhaus, das Entwickeln eigener Wertvorstellungen, das Finden von Zukunftsperspektiven und Ähnliches mehr.

Um diese Aufgaben gut meistern zu können ist es für die Jugendlichen von Bedeutung, wie gut das soziale Netz gesponnen ist, in welchem sie Rückhalt finden können. Das Fehlen eines sozialen Rückhalts in dieser Situation, kann schwere Folgen für die Betroffenen haben (Köbberling & Schley, 2000).

Gerade in einer Zeit, in der den Heranwachsenden eine Fülle von Möglichkeiten geboten wird, sei es im Ausbildungsbereich, am Arbeitsmarkt, im Konsum- oder Freizeitbereich, ist das Integriertsein in ein soziales Gefüge von großer Wichtigkeit. Eben diese Fülle von Möglichkeiten kann laut Hurrelmann (1991) zu vielfältigen Unsicherheiten und Irritationen führen. Die Jugendlichen, um die es sich im Speziellen in dieser Arbeit handelt, haben zusätzlich zu den normalen Problemen des täglichen Lebens auch noch andere Hürden zu meistern. Sie weisen einen so genannten Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) auf. Sie bedürfen nach dem Schulgesetz zusätzlicher Förderung und sind in Allgemeinen Sonderschulen (ASO), Sonderpädagogischen Zentren (SPZ), Integrationsklassen und Schwerstbehinderten Klassen anzutreffen. Genauso wie ihre gleichaltrigen Klassenkollegen benötigen sie ein gesundes Ausmaß an sozialem Eingebettetsein in die Gesellschaft. Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit hat sich zur Aufgabe gemacht die Frage zu beantworten: „Wie gut sozial integriert sind Jugendliche mit SPF in Integrationsklassen und Sonderschulklassen am Ende ihrer Schulzeit wirklich?“.

Zur Beantwortung dieser Frage wurden zunächst die grundlegenden Begriffe und gesetzlichen Regelungen erläutert, sowie die wichtigsten Unterschiede der verschiedenen Beschulungsformen herausgearbeitet.

Die soziale Integration als wichtiger Teil der Entwicklung soll in der vorliegenden Arbeit besonders unterstrichen und erklärt werden.

Ebenfalls erarbeitet und erläutert wurden die Faktoren, welche eine gelungene soziale Integration ermöglichen. Den besonderen Schwierigkeiten, mit welchen Jugendliche mit SPF bei der sozialen Integration zu kämpfen haben, ist ebenfalls ein Kapitel gewidmet.

Im Anschluss an die theoretische Bearbeitung der Frage wurden die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung dargelegt und im Zusammenhang mit den theoretischen Erkenntnissen diskutiert.

Ziel der Arbeit war es festzustellen, wie gut Jugendliche mit SPF sozial integriert sind und welche Auswirkungen die unterschiedliche Art der Beschulung auf die soziale Integration der Jugendlichen hat. Geschlechtsspezifische Unterschiede wurden ebenfalls beachtet.

Um den Lesefluss zu erhalten wurden in dieser Arbeit stets die männlichen Bezeichnungen verwendet, die allerdings auch die weiblichen Bezeichnungen mit einschließen. In Ausnahmefällen wird explizit darauf hingewiesen, dass es sich ausschließlich um die männliche bzw. um die weibliche Form handelt.

2 Grundlegende Begriffe und gesetzlicher Hintergrund

Wenn es um die Einschulung von Kindern geht, so sind es die Eltern, die maßgeblich an der Entscheidung beteiligt sind, welche Laufbahn ihr Kind einschlagen wird. Auch Eltern von behinderten oder beeinträchtigten Kindern möchten gerne bestmögliche Entscheidungen für ihr Kind treffen. Wird ein Sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, sind Eltern jedoch oft überfordert und unschlüssig welcher Weg für ihr Kind einzuschlagen ist, da die Wahl der Schulform entscheidenden Einfluss auf den zukünftigen Werdegang ihres Kindes hat. Je mehr Informationen den Eltern über ihre Möglichkeiten zur Verfügung stehen, umso eher können sie eine gute Wahl für ihr Kind treffen.

Sind die gesetzlichen Grundlagen bekannt, können Vor- und Nachteile der Institutionen besser gegeneinander abgewogen werden.

2.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf

Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) liegt nach §8 des Schulpflichtgesetzes (1985) dann vor, wenn das Kind aufgrund physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht ohne sonderpädagogische Förderung nicht folgen kann, aber dennoch schulfähig ist. Nicht jede Behinderung (z. B. Körper- oder Sinnesbehinderung) erfordert automatisch sonderpädagogische Förderung.

Festgestellt wird der SPF entweder bereits im Kindergarten, bei der Einschulung oder im Laufe der Grundschulzeit. Um einen SPF zu erhalten, muss nach §8 des Schulpflichtgesetzes (1985) ein Antrag seitens der Erziehungsberechtigten oder des Schulleiters an den Bezirksschulrat gestellt werden. Der Bezirksschulrat hat daraufhin ein sonderpädagogisches Gutachten einzuholen. In besonderen Fällen kann auch, nach Zustimmung der Erziehungsberechtigten, ein schulpsychologisches, schul- oder amtsärztliches Gutachten eingeholt werden (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], Schulpflichtgesetz 1985, §8). Für die Begutachtung und die Erstellung des sonderpädagogischen Gutachtens wird die Leitung eines Sonderpädagogischen Zentrums herangezogen. Das Gutachten sollte eine Beschreibung der Art und Auswirkungen der Beeinträchtigungen des Kindes, sowie erforderliche Fördermaßnahmen enthalten. Es kann durch weitere medizinische, therapeutische oder pädagogische Befunde bzw. Beurteilungen, sowohl von den Erziehungsberechtigten als auch vom Bezirksschulrat ergänzt werden (Klicpera, 2005).

Wenn Eltern mit der Entscheidung des Bezirksschulrats nicht einverstanden sind, kann beim Landesschulrat Berufung eingelegt werden (BMUKK, Schulpflichtgesetz 1985, §8). Die Diagnose SPF ist für Eltern vermutlich leichter hinzunehmen, wenn sie darüber informiert werden, dass die Notwendigkeit der Förderung in regelmäßigen Abständen, insbesondere bei einem Schulwechsel, überprüft und entsprechend angepasst wird (BMUKK, Rundschreiben Nr. 36/2001). Wird eine positive Entwicklung festgestellt, können Fördermaßnahmen verringert bzw. ganz aufgehoben werden. Sobald auf den SPF verzichtet werden kann, ist dieser vom Bezirksschulrat aufzuheben (BMUKK, Schulpflichtgesetz 1985, §8). Bei Feststellung eines Förderbedarfs hat der Bezirksschulrat die Aufgabe, betroffene Eltern über die Fördermöglichkeiten in Sonderschulen und allgemeinen Schulen sowie dem zweckmäßigen Schulbesuch zu beraten. Sofern die Eltern keine Aufnahme in eine Sonderschule oder Sonderschulklasse wünschen, ist der Bezirksschulrat dazu verpflichtet, die Eltern darüber zu informieren,

in welcher nächstgelegenen allgemeinen Schule ihr Kind eingeschult werden kann (BMUKK, Schulpflichtgesetz 1985, §8). In der Praxis zeigt sich, dass die gesetzlichen Vorgaben nicht immer erfüllt werden. Klicpera (2005) zeigte in einer Untersuchung, dass mangelhafte Informationen durch die Schulbehörde die Wahl der Schulform für einige Eltern sehr schwierig gestalteten. Im Bundesland Niederösterreich machten Eltern nach seinen Ergebnissen verstärkt die Erfahrung, dass ihre Wünsche nach Integration nicht ernst genommen wurden und eine insgesamt eher zurückhaltende Einstellung gegenüber dem Integrationsgedanken herrschte.

Wenn die Erziehungsberechtigten gemäß den Vorschriften informiert werden, haben sie die Möglichkeit (sofern solche Schulen bzw. Klassen vorhanden sind und der Schulweg dem Kind zumutbar oder die Unterbringung in einem der Schule angegliederten Schülerheim möglich ist) zwischen den verschiedenen Beschulungsformen zu wählen (BMUKK, Schulpflichtgesetz 1985, §8a).

2.2 Sonderschule

Das Sonderschulsystem in Österreich ist gut ausgebaut und wurde dafür entwickelt „physisch oder psychisch behinderte Kinder in einer ihrer Behinderungsart entsprechenden Weise zu fördern, ihnen nach Möglichkeit eine den Volksschulen, Hauptschulen oder Polytechnischen Schulen entsprechende Bildung zu vermitteln und ihre Eingliederung in das Arbeits- und Berufsleben vorzubereiten“ (BMUKK, Schulorganisationsgesetz 1962, § 22).

2.2.1 Rahmenbedingungen

Durch die Gliederung in verschiedene Sparten kann die Sonderschule ganz speziell auf unterschiedliche Behinderungsarten eingehen. Die Allgemeine Sonderschule ist speziell für lernbehinderte Schüler vorgesehen. In den anderen Sparten wird auf körperbehinderte, sprachgestörte, schwerhörige und gehörlose, sehbehinderte und blinde sowie erziehungsschwierige Kinder eingegangen. Weiters gibt es Sonderschulen für schwerstbehinderte Kinder, Sonderschulen für mehrfach behinderte Kinder und Heilstättenschulen bzw. Klassen (BMUKK, Schulorganisationsgesetz 1962, §25). Durch die geringe Klassenschülerzahl (maximal 15 Schüler) bietet die Sonderschule

eine familiäre Atmosphäre, die durch die stundenweise bis dauerhafte Anwesenheit einer zweiten Person während des Unterrichts noch verstärkt wird.

2.2.2 Lehrplan der Sonderschule

Die Lehrpläne der einzelnen Formen der Sonderschule sind so ausgelegt, dass sie möglichst nahe an die Vorschriften der Lehrpläne von Volksschule, Hauptschule und Polytechnischer Schule herankommen, ohne dabei die Bildungsfähigkeit der Schüler außer Acht zu lassen. Um auf die Behinderungsarten der Schüler speziell eingehen zu können, werden eigene Unterrichtsgegenstände und auch therapeutische und funktionelle Übungen angeboten. Schüler können in manchen Gegenständen nach den Lehrplänen der Volksschule, Hauptschule und der Polytechnischen Schule unterrichtet werden, sofern deren Lernziele ohne Überforderung erreicht werden können (BMUKK, Schulorganisationsgesetz 1962, §23).

2.2.3 Stärken und Schwächen der Sonderschule

Als Vorteile der sonderschulischen Betreuung, vor allem für schwer behinderte Jugendliche, werden von Specht (2001) bessere Förderbedingungen im geschützten Rahmen genannt. Dieser geschützte Rahmen kann allerdings nicht immer als Stärke angesehen werden. Sonderschüler zeigen z. B. nach Bless (2000) eine realitätsfremde Selbsteinschätzung, da der Schonraum Sonderschule zu einer Überschätzung ihrer Leistungen führt. Eberwein und Knauer (2002) meinen, dass nach dem heutigen Entwicklungsstand der Pädagogik, als auch jenem von Wissenschaft und Politik, der Fortbestand von Sonderschulen nicht mehr begründbar ist. Ihrer Meinung nach kann durch die separate Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung keine soziale Integration passieren. Sie sind weiters der Ansicht, dass Ausgliederung in diesem Maße zu keiner Eingliederung in die Gesellschaft führen kann. Eberwein (1995) gibt zu bedenken, dass es in homogenen Gruppen, in welchen die Schüler annähernd gleiche Leistungen und Verhaltensmuster zeigen, zu einer Reduktion von Lern- und Entwicklungschancen kommt.

2.3 Sonderpädagogisches Zentrum (SPZ)

„Sonderpädagogische Zentren sind Sonderschulen, die die Aufgabe haben, durch Bereitstellung und Koordination sonderpädagogischer Maßnahmen in anderen Schularten dazu beizutragen, daß Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in bestmöglicher Weise auch in allgemeinen Schulen unterrichtet werden können“ (BMUKK, Schulorganisationsgesetz 1962, § 27a).

Diese Sonderform der Sonderschule ist unter anderem für die Betreuung integrativ beschulter Kinder und Jugendlicher zuständig. Zu ihren Aufgaben zählt, wie bereits erwähnt, die Erstellung sonderpädagogischer Gutachten. Das SPZ soll Mittel zur Verfügung stellen, Stütz- und Integrationslehrer beraten und die individuell beste Lösung für jeden betroffenen Schüler finden.

Die Einrichtung von SPZ wurde 1993 gesetzlich beschlossen und laut Specht durch die uneindeutige Formulierung im Schulorganisationsgesetz von den zuständigen Landesschulinspektoren in den Bundesländern unterschiedlich gehandhabt. Demnach ist es uneindeutig, ob ein SPZ der Sonderschule übergeordnet ist oder beide nebeneinander existieren können bzw. müssen. Vielerorts ist es üblich, dass der Leiter des SPZ auch gleichzeitig als Leiter der Sonderschule eingesetzt wird, was zu einem Konflikt führt. Durch die Unterstützung der Integration wird die Existenz der Allgemeinen Sonderschule gefährdet und durch den Erhalt der Allgemeinen Sonderschule die Integrationsbemühungen gehemmt. Die Einrichtungen verlieren dadurch oft an Glaubwürdigkeit, wenn es darum geht, die bestmögliche Beschulung für ein Kind mit SPF zu erreichen (Specht, 2001).

2.4 Integrationsklasse

Der gemeinsame Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern wird als Integration bezeichnet. Seit dem Jahr 1993 ist diese Art des Unterrichts in der Volksschule, seit 1996 auch in der Hauptschule und Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule möglich. Weitere Möglichkeiten der integrativen Betreuung von Kindern mit SPF gibt es vereinzelt an Polytechnischen und berufsbildenden Schulen.

Als Begründung für gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen wird von den Schulbehörden soziale Integration als wichtiger Faktor genannt (Preuss-Lausitz, 1990b). Vorurteile, Unwissenheit und falsches Mitgefühl sollen abgebaut und kooperatives Verhalten, Sensibilität und Solidarität gegenüber behinderten Menschen gefördert werden (Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz [BMSK], 2003, S. 88). Dies soll in weiterer Folge zu einer Einstellungs- und Handlungsänderung beitragen, welche wiederum bewerkstelligen soll, dass sich Menschen zukünftig für eine multikulturelle Gesellschaft engagieren (Rülcker, 2001, S. 58). Durch den Prozess der Integration sollen bisher außenstehende Personen Mitglieder der Gemeinschaft werden und dabei ihre Identität bewahren. Beim Gelingen dieses Vorhabens wird ihre soziale Identität gestärkt (Speck, 2003). Integrierte Erziehung aus kinderärztlicher bzw. sozialpädiatrischer Sicht dient in erster Linie der Förderung kindlicher Selbständigkeit, Kontaktfähigkeit und Hilfeleistung, also ihrer Sozialentwicklung (Hellbrügge, 2002). Bei der Umsetzung von Integration spielt das SPZ eine zentrale Rolle und soll als regionale Drehscheibe fungieren (BMSK, 2003, S. 88). Eine sehr wichtige Aufgabe bei der Umsetzung von Integration kommt nach Anlanger (1993) der Schulbehörde zu, welche für geeignete Rahmenbedingungen zu sorgen hat.

2.4.1 Rahmenbedingungen der Integrationsklasse

Als Richtwert für die Schüleranzahl in Hauptschulklassen gilt die Zahl 25. Es sollten allerdings nicht weniger als 20 Schüler in einer Klasse unterrichtet werden (BMUKK, Schulorganisationsgesetz 1962, § 21). In Integrationsklassen kann die Klassenschülerzahl niedriger ausfallen. Ausschlaggebend dafür sind Anzahl der Schüler mit SPF, Ausmaß der Behinderungen und des zusätzlichen Lehrereinsatzes (BMUKK, Schulorganisationsgesetz 1962, § 21). An allgemeinbildenden höheren Schulen darf die Klassenschülerzahl 30 nicht überschreiten und 20 nicht unterschreiten. In Integrationsklassen höherer Schulen werden im Durchschnitt mindestens 5 Schüler mit SPF unterrichtet. Diese zählen bei der Festlegung der Klassenschülerzahl doppelt (BMUKK, Schulorganisationsgesetz 1962, § 43). Nach den Qualitäts Standards für integrativen Unterricht auf Klassenebene (BMUKK, Rundschreiben Nr.18/2008) soll sonderpädagogische Förderung dadurch gewährleistet werden, dass ein

Sonderschullehrer mit einer gesamten Unterrichtsverpflichtung in der Integrationsklasse tätig ist. Zusätzlich eingesetzte Lehrer sollten über eine sonderpädagogische Zusatzausbildung verfügen. Um soziale Kontinuität zu gewährleisten, sollte die Unterrichtszeit des Klassenvorstandes mindestens einer halben Lehrverpflichtung entsprechen. Das Lehrerteam der Klasse sollte möglichst klein sein und 8 Lehrkräfte nicht überschreiten (BMUKK, Schulorganisationsgesetz 1962, § 43).

2.4.2 Lehrplan der Integrationsklasse

Die Feststellung eines SPF hat zur Folge, dass Bezirksschulrat bzw. Schulkonferenz darüber entscheiden, ob, und in welchem Ausmaß, ein Schüler nach dem Lehrplan einer anderen Schulart bzw. dem Lehrplan einer anderen Schulstufe zu unterrichten, und zu beurteilen ist (BMUKK, Rundschreiben 19/2008). Die betroffenen Schüler können so zum Teil nach dem Regellehrplan (Volksschule, Hauptschule, allgemeinbildende höhere Schule, Polytechnische Schule) und zum Teil nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule bzw. nach dem Lehrplan für Schwerstbehinderte unterrichtet werden. Auch ein vollständiger Unterricht nach dem Sonderschullehrplan ist in Integrationsklassen möglich. Wird die letzte Schulstufe einer Schulart erfolgreich abgeschlossen, steht dem Schulabgänger ein Abschlusszeugnis der Sonderschule zu. Auch wenn der Schüler zum Teil nach dem gängigen Lehrplan der Regelschule unterrichtet wurde, kann dieser nicht automatisch einen regulären Abschluss dieser Schulart erlangen. Im Zeugnis wird sowohl die Schule angeführt, die der Schüler tatsächlich besucht hat, als auch die Schulart, nach der er unterrichtet wurde (BMUKK, Rundschreiben Nr. 21/2001).

2.4.3 Stärken und Schwächen der Integrationsklasse

Die Heterogenität der Kinder und Jugendlichen in Allgemeinen Schulen stellt nach Schröder (2005) eine große Herausforderung dar. Mängel und Verschiedenartigkeit dürfen nicht verleugnet, sondern müssen wahrgenommen und akzeptiert werden. Unterschiedliche Erziehungsbedürfnisse der Schüler können zu Überforderung führen, welche aber nicht von vornherein als wahrscheinlich angenommen werden kann. Auch andere Autoren (Pannos & Eichleter, 1995) geben zu bedenken, dass nicht alle Kinder oder Jugendlichen mit den Gegebenheiten einer „normalen“ Schule wie z. B. der hohen

Klassenschülerzahl, dem häufig wechselnden Lehrpersonal und der betriebsamen Atmosphäre zurechtkommen. Gegen die integrative Beschulung von Kindern mit Behinderung spricht laut Bless (2000), dass integrativ beschulte Kinder im Vergleich zu Kindern aus Sonderschulen ein geringeres Begabungskonzept aufweisen. In Integrationsklassen ist qualitativ hochwertiger Unterricht für behinderte und nicht behinderte Kinder und Jugendliche laut Specht (2001) zwar möglich, wird aber in vielen Fällen durch unzureichende Rahmenbedingungen verhindert. Akzeptanz und Engagement der Lehrer, offene Unterrichtsformen und spezifische Förderangebote können nicht überall als gegeben angenommen werden. Es gibt aber auch positive Erfahrungen, welche für Integrationsklassen sprechen. In einer Untersuchung zur Situation der Volksschullehrer in Wiener Integrationsklassen gaben 93% der Lehrer an, dass sich ihrer Meinung nach behinderte Kinder an „normalen“ Verhaltensmustern ihrer Mitschüler orientieren und durch Nachahmung lernen können (Klicpera, 1995, S. 62). Nach Hellbrügge (2002) zeigen Erfahrungen aus der sozialpädiatrischen Praxis, dass altersgemischte und leistungungleiche Erziehungsgruppen die kognitive Entwicklung und die Sozialentwicklung der Kinder maßgeblich positiv beeinflussen. Auch für Schüler ohne Behinderung bzw. Förderbedarf bieten heterogene Gruppen einen sozialen Lernanreiz (Seelig, 2002). Auch Hinz (1993) betont, dass sich integrative Beschulung positiv, sowohl auf die Entwicklung von Kindern mit Behinderung, als auch auf Kinder ohne Behinderung auswirkt.

3 Geschichte der Sonderpädagogik

Bis ins 18. Jahrhundert wurden behinderte Kinder erzieherisch vernachlässigt (Möckel, 2001). Als die Lernfähigkeit behinderter Menschen entdeckt wurde, begann man diese zu unterrichten. Behinderte und schwache Schüler wurden von anderen separiert und erhielten Sonderbeschulung. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts standen zu diesem Zweck spezielle Hilfsschulen zur Verfügung. Während der Zeit des Nationalsozialismus wurden Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung als nicht lebenswert erachtet und eliminiert. Nach dem zweiten Weltkrieg versuchte man, die alten Strukturen wieder herzustellen (Klicpera, 2005). Das Sonderschulwesen erfuhr seit Beginn seiner Einführung laufend Kritik. Die Sonder- und Heilpädagogik sieht in der derzeitigen krisenhaften Situation der Sonderschule allerdings auch die Chance auf Verbesserung.

Viele positive Veränderungen konnten seit Einführung des Sonderschulwesens beobachtet werden. Von Ausbau und Differenzierung des Sonderschulwesens bis hin zur Weiterentwicklung und Umsetzung des Integrationsgedankens können verschiedene Entwicklungslinien verfolgt werden. Ein Leitgedanke führte von der starken Klassifizierung und Defizitorientierung zur Orientierung an der Person und ihren Fähigkeiten. Ein weiterer Gedanke ermöglichte die Entwicklung vom anfänglichen Focus der Wahrnehmung auf Diagnose hin zum Blick auf die gesamten Lebensbedingungen und das Umfeld der behinderten Kinder und Jugendlichen. Wieder ein anderer Leitgedanke brachte die Entwicklung von der separierenden hin zur integrierenden Beschulung mit sich (Bundschuh, 2002).

3.1 Integrationsgedanke

Unter dem Begriff Integration wird in der heutigen Zeit vorwiegend der gemeinsame Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern verstanden. Integration aus dem Blickwinkel der Geschichte der Erziehung von behinderten Kindern meint die Bemühungen, diese in die Gesellschaft mit ein zu beziehen. Die Akzeptanz dieser Kinder und das Organisieren einer Form von Unterricht für die Betroffenen kann als erster Schritt zur Integration in die Gesellschaft gewertet werden. Sondereinrichtungen, die den gesonderten Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern immer noch präferieren, sind zwar in der heutigen Zeit sehr umstritten, ihre Bedeutung in ihrer Entstehungszeit darf allerdings nicht außer Acht gelassen werden (Möckel, 2001).

3.2 Entwicklung der schulischen Integration in Österreich

3.2.1 Anfänge

Ausgehend von der Schulverwaltung kam es 1974 zu einem ersten Schulversuch „Integrierte Grundschule“. Durch gezielte Fördermaßnahmen, zum Teil von Sonderschullehrern durchgeführt, sollten Kinder mit speziellen Defekten, heterogenem Leistungsprofil, Milieuschädigung und knapp durchschnittlich bis leicht unterdurchschnittlicher Leistungsfähigkeit, an die Leistungen ihrer Mitschüler

herangeführt werden. Das Versuchsmodell wurde von der Grundschule nicht angenommen und daher nicht weitergeführt (Anlanger, 1993).

Im Jahr der Behinderung 1981 kam es verstärkt zur Diskussion der Bildungsfragen benachteiligter Kinder. In den darauffolgenden Jahren starteten Eltern und Sonderschullehrer verschiedenste Initiativen um den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern zu ermöglichen und dies gesetzlich zu verankern. Nach zahlreichen Anträgen und Ablehnungen kam 1984 schließlich die erste Integrationsklasse Österreichs in Oberwart im Burgenland zustande. Die Genehmigung dafür wurde erst 1985 rückwirkend von der Schulbehörde ausgestellt (Anlanger, 1993). Es folgten weitere Schulversuche in anderen Bundesländern.

3.2.2 Gesetzliche Verankerung

Im November 1986 wurde im Bundesministerium für Unterricht und Kultur eine Arbeitsgruppe für Integration eingerichtet. Erst zwei Jahre später kam es zur Beschreibung verschiedenster Schulversuchsmodelle in der 11. Novelle des Schulorganisationsgesetzes (Anlanger, 1993). Im Jahr 1993 wurde die 15. Schulorganisationsgesetzesnovelle beschlossen. Der gemeinsame Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder in der Volksschule wurde hier gesetzlich verankert. Später (1996) folgte die gesetzliche Regelung für die Weiterführung der Integration in der Sekundarstufe I (Hauptschule und Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule) (BMSK, 2003, S. 88). In der 17. Schulorganisationsgesetzesnovelle wurden besondere gesetzliche Regelungen für körper- und sinnesbehinderte Schüler der Sekundarstufe II getroffen. Ziel war die Ermöglichung einer Weiterführung der integrativen Betreuung von körper- und sinnesbehinderten Schülern. Durch die gesetzlichen Bestimmungen wurde es den zuständigen Schulbehörden ermöglicht, vom Regellehrplan abzusehen, und Abweichungen vom Lehrplan gelten zu lassen. Außerdem wurden zusätzliche Einheiten für speziellen Förderunterricht ermöglicht (BMSK, 2003, S. 93f.).

3.3 Auswirkungen der Integrationsbewegung

In einer österreichweiten Untersuchung stellte Specht (2001) fest, dass trotz allgemein gültiger Gesetze starke regionale Unterschiede in Bezug auf die Integrationstradition der Bundesländer bzw. Schulbezirke bestehen.

Integrationsbewegung und Schulautonomie führten zu einer Differenzierung des Schulsystems. Auch die verschiedenen Unterrichtsformen und pädagogischen Konzepte, welche in den Schulen eingesetzt wurden und werden, trugen zur Differenzierung bei und führten zu wünschenswerten Wahlmöglichkeiten. Die regional unterschiedlichen Gegebenheiten können sich aber auch negativ auf Schulwahl und Bildungsweg der betroffenen Schüler auswirken. Aufgrund der eingesetzten Methodenvielfalt kann nicht von gleichen Lern- und Fördereffekten bei Schülern derselben Jahrgangsstufe ausgegangen werden. Ein Vergleich der Schulformen und Modelle gestaltet sich dadurch schwierig. Die Effektivität des erhöhten Ressourceneinsatzes konnte aufgrund der starken Unterschiede noch nicht ausreichend überprüft werden.

3.4 Exkurs: Menschenrecht auf „Nichtaussonderung“

„Es ist das Recht jedes Menschen, nicht ausgegrenzt zu werden, sondern in der Gemeinschaft mit allen anderen zu leben und zu lernen“ (Pannos & Eichleter, 1995, S. 93).

Die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations) hielt im Juni 1994 in Spanien eine Konferenz zum Thema „Bildung für alle“ ab. In diesem Zusammenhang wurden die Regierungen aller Länder der Welt dazu aufgerufen, unabhängig von individuellen Unterschieden und Schwierigkeiten, der Integration aller Kinder in das Bildungssystem höchste Wichtigkeit beizumessen (Eberwein, 2001).

4 Entwicklung von Jugendlichen mit SPF

4.1 Allgemeine Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

„Das Jugendalter ist eine Phase innerhalb des Lebenszyklus, die durch das Zusammenspiel biologischer, intellektueller und sozialer Veränderungen zur Quelle vielfältiger Erfahrungen wird“ (Oerter & Montada, 2002, S. 258).

In dieser Zeit vollzieht sich der Wandel vom Kind zum Erwachsenen. Nach entwicklungspsychologischer Sicht gliedert sich das Jugendalter in die frühe Adoleszenz zwischen 11 und 14 Jahren, in die mittlere Adoleszenz zwischen 15 und 17 Jahren und in die späte Adoleszenz zwischen 18 und 21 Jahren. Der Begriff Adoleszenz

wird international für entwicklungsbezogene Veränderungen der Jugendphase verwendet (Oerter & Montada, 2002, S. 259). Als Pubertät wird das Erreichen der sexuellen Reife bezeichnet. Die damit verbundenen Veränderungen des Körpers wirken sich in weiterer Folge auf die psychische Entwicklung der Betroffenen aus (Zimbardo & Gerrig, 2004).

Nach dem Konzept der Entwicklungsaufgaben von Robert J. Havighurst wird Entwicklung als Lernprozess über die gesamte Lebensspanne dargestellt. Entwicklungsaufgaben sind demnach Lernaufgaben, die bewältigt werden müssen, um Fertigkeiten und Kompetenzen zu erwerben, die eine zufriedenstellende Lebensbewältigung möglich machen. Havighurst nennt acht Entwicklungsaufgaben, die Jugendliche vorwiegend in der Adoleszenz zu bewerkstelligen haben (Oerter & Montada, 2002).

1. Neue und reifere Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts aufbauen
2. Übernahme der männlichen/weiblichen Geschlechtsrolle
3. Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers
4. Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen
5. Vorbereitung auf Ehe- und Familienleben
6. Vorbereitung auf eine berufliche Karriere
7. Werte und ein ethisches System erlangen, das als Leitfaden für Verhalten dient - Entwicklung einer Ideologie
8. Sozial verantwortliches Verhalten erstreben und erreichen

Abbildung 1: Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz nach Havighurst
(Oerter & Montada, 2002)

4.2 Spezielle Belastungen im Jugendalter

Die Bewältigung der Aufgaben, welche das Jugendalter für die Heranwachsenden bereithält, kann von diesen positiv erlebt werden, aber auch mit persönlichen,

familiären und außerfamiliären Problemen verbunden sein, die es zu bewältigen gilt (Oerter & Montada, 2002). Auch in der Schule und im Klassenverband können sich diese bemerkbar machen.

Hurrelmann (1991) bezeichnet schwierige Integrationsprozesse in die Gleichaltrigengruppe als jugendspezifische Risikokonstellation, welche zum Auftreten von körperlichen, psychischen und sozialen Symptomen führen kann. Die mangelnde Akzeptanz durch Gleichaltrige und eine unsichere soziale Position in der Gruppe führen laut Hurrelmann zu einer Verunsicherung der sozialen Orientierungen und lassen beim Jugendlichen auch Zweifel am Wert seiner eigenen Person aufkommen.

Wenn sich Kinder und Jugendliche wegen ihrer Andersartigkeit von der Gesellschaft nicht akzeptiert fühlen, kann das zu einer Verbündung mit anderen, ebenfalls stigmatisierten Personen, führen. Ist dies der Fall, finden Betroffene Kontakte in kleinen speziellen Gruppen, verlieren aber dadurch den Bezug zu „normalen“ Gruppen (Speck, 2003).

4.3 Die spezielle Situation von Jugendlichen mit Behinderung

Das Jugendalter ist eine schwierige Zeit für die Heranwachsenden. Jugendliche mit SPF müssen sich in dieser turbulenten Zeit mit zusätzlichen Belastungen infolge ihres Andersseins auseinandersetzen.

Stark auffällige Beeinträchtigungen können z. B. bei Nichtbehinderten ein gestörtes Interaktionsverhalten hervorrufen.

Für Jugendliche mit Behinderung kann das Jugendalter durch besonders schwierige Krisen- und Belastungssituationen gekennzeichnet sein. Gelingt es den Jugendlichen nicht, ein stabiles Gleichgewicht zwischen den eigenen Erwartungen, den Umweltanforderungen und den eigenen Fähigkeiten herzustellen, kann es zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen kommen. Nicht selten äußern sich diese durch psychisch, physisch oder sozial auffälliges Verhalten (Köbberling & Schley, 2000).

Um dieses Ungleichgewicht zu verhindern nennen Köbberling und Schley (2000) „eine positive, zuversichtliche Grundbefindlichkeit und ein selbst-akzeptierendes, optimistisches Selbstbild“ (S. 110) als wichtige Voraussetzung.

Ebenso wichtig für die positive Bewältigung von schwierigen Lebenssituationen befinden Köbberling und Schley (2000) das Eingebundensein der Jugendlichen in ein soziales Netz, von dem sie Hilfe erhalten können, als auch die Fähigkeit um Hilfe zu bitten und diese anzunehmen.

4.3.1 Verhaltensweisen gegenüber behinderten Menschen

Behinderte Kinder, ebenso wie behinderte Jugendliche und Erwachsene, müssen mit den unterschiedlichsten Reaktionen der Umwelt auf ihr Anderssein gefasst sein. Typische Formen der sozialen Reaktion auf der Interaktionsebene sind das Anstarren und Ansprechen von Personen sowie das Tätigen diskriminierender Aussagen. Ebenso häufig zeigen sich Formen wie Witze machen über betroffene Personen, Spotten und Hänkeln und das Zeigen von aggressivem Verhalten bis hin zu Vernichtungstendenzen. Diese Reaktionsformen dienen den Menschen, welche mit Behinderung konfrontiert werden, zur Triebabfuhr und zur Schaffung von Distanz.

Nach außen hin positiv erscheinendes Verhalten wie Mitleidsäußerungen, Hilfe aufdrängen, unpersönliche Hilfe leisten und vorgetäushtes Akzeptieren der behinderten Menschen, dienen ebenfalls der Abgrenzung (Cloerkes, 2007).

Tröster (1990) meint, dass die Reaktionen der Umwelt auf Behinderung oder Beeinträchtigung nicht immer gleich sind, und die Art der Behinderung dabei von Bedeutung ist. Die Auffälligkeit der Behinderung kann bei nicht behinderten Menschen zu prophylaktischer Interaktionsvermeidung führen. Ästhetische Beeinträchtigungen lösen oft heftige, affektive Reaktionen aus, wohingegen ästhetische Attraktivität soziale Kontakte erleichtert. Sind die kommunikativen Fähigkeiten eines Menschen beeinträchtigt, so leidet der Kontakt zu und die Interaktion mit seinen Mitmenschen darunter, auch wenn das Gegenüber positiv eingestellt ist.

4.3.2 Vorurteile

„Ein Vorurteil ist eine gelernte Einstellung gegenüber einem Zielobjekt, die negative Gefühle (Abneigung oder Furcht), negative Überzeugungen (Stereotypen), welche die Einstellungen legitimieren, und eine Verhaltensabsicht umfasst, Objekte der Zielgruppe zu vermeiden, zu kontrollieren, zu dominieren oder auszulöschen“ (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 815).

Behinderte und beeinträchtigte Kinder, Jugendliche oder Erwachsene sind nicht selten Opfer von Vorurteilen. Das Reduzieren oder Auflösen von einmal gebildeten Vorurteilen gestaltet sich schwierig. Es wäre deshalb wünschenswert, wenn dies erst gar nicht zustande kommen würde bzw. durch bestimmte Maßnahmen, z. B. der Integration, verhindert werden könnte.

Die Sinnhaftigkeit solcher Bemühungen legt eine Studie von Pettigrew nahe, welche 1997 durchgeführt wurde. In mehreren europäischen Ländern untersuchte er die Einstellung der Menschen gegenüber Minderheiten in ihrem Land. Pettigrew stellte fest, dass jene Personen, welche mit Mitgliedern so genannter Out-Gruppen befreundet waren, weniger Vorurteile zeigten. Freundschaft kann also zur Auflösung von Vorurteilen führen (Zimbardo & Gerrig, 2004).

4.3.3 Kontakthypothese

Maikowski und Podlesch (2002a) sind der Meinung, dass sich negative Einstellungen gegenüber behinderten Menschen nur durch Kontakte verändern lassen. Entgegen der Kontakthypothese, wonach sich Vorurteile durch den alleinigen direkten Kontakt verfeindeter Gruppen verringern, legt eine sozialpsychologische Studie nahe, dass dazu mehr erforderlich ist. Das Experiment von Sherif und seinen Kollegen lässt annehmen, dass die persönliche Interaktion mit der gleichzeitigen Verfolgung gemeinsamer Ziele dafür förderlich ist. In den USA entwickelten Aronson und seine Kollegen 1978 die so genannte Puzzletechnik. Mit dieser Strategie gelang es Vorurteile in Klassen abzubauen, die kurz davor zusammengelegt wurden. Durch die Schaffung einer Lernsituation, in welcher die Schüler nicht konkurrieren, sondern voneinander abhängig sind, wird der Beitrag jedes Einzelnen zum Erreichen eines gemeinsamen Ziels notwendig und deshalb wertgeschätzt. Die Leistungsbeurteilung erfolgt anhand der gemeinsamen Gruppenleistung (Zimbardo & Gerrig, 2004).

Wie schon erwähnt (siehe 2.4), wird die soziale Integration als ein wichtiger Aspekt des Integrationsgedankens empfunden, welcher zum Abbau von Vorurteilen, Unwissenheit und falschem Mitgefühl führen soll.

Zahlreiche Modellversuche integrativer Beschulung gehen von der Erwartung aus, dass möglichst frühzeitige und unmittelbare Kontakte zwischen behinderten und nicht behinderten Schülern eine positive, akzeptierende Haltung hervorrufen. Dieser Erwartung liegen drei theoretische Annahmen zu Grunde (Cloerkes, 2007).

Eine Annahme geht davon aus, dass „Kontakt [...] wie Information zur Korrektur fehlerhafter ‚Voraus-Urteile‘ führen“ kann. (Cloerkes, 2007, S. 146).

Eine weitere Annahme lautet, dass der Kontakt zu körperlicher, geistiger oder seelischer Andersartigkeit helfen kann Fremdheit ab- und Vertrautheit aufzubauen (Cloerkes, 2007, S. 146). Letztere gründet auf der Gleichgewichtstheorie von Heider (1977), nach welcher Menschen dazu tendieren, vertraute Personen zu mögen, und fremde Personen nicht zu mögen.

Die dritte Annahme geht auf Homans (1968) zurück und geht davon aus, dass Personen, die häufiger miteinander in Kontakt treten dazu neigen, einander zu mögen. Mit der Häufigkeit des Kontaktes würde, laut Homans, auch das Ausmaß ihrer Zuneigung steigen.

Beim Kontakt zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen sind nach Cloerkes (2007) aber auch die Bedingungen, unter welchen der Kontakt stattfindet, von Bedeutung. Nicht die Häufigkeit, sondern die Intensität der Interaktion ist für die Qualität der Beziehung ausschlaggebend. Aber auch nicht jeder intensive Kontakt bewirkt eine positive Einstellung gegenüber behinderten Menschen. Die emotionale Fundierung und die Freiwilligkeit des Kontaktes sind wichtige Voraussetzungen für ein gutes Gelingen.

Die Freiwilligkeit wird auch bei Schröder (1998, S. 75ff.) von fast 99 % der befragten Grundschullehrer als notwendiges Kriterium für schulische Integration angegeben.

Relative Statusgleichheit, die Erwartung einer gewissen Belohnung und die Verfolgung gemeinsamer, wichtiger Aufgaben und Ziele begünstigen ein gutes Verhältnis. Alleine der gelebte Kontakt mit behinderten Menschen scheint eine Erfolg versprechende Strategie für die Veränderung sozialer Reaktionen auf Behinderung zu sein (Cloerkes, 2007).

Mit der gesetzlichen Verankerung schulischer Integration wurde eine Maßnahme gesetzt, um dies zu gewährleisten. Hinz meint dazu:

„Angesichts der negativ besetzten gesellschaftlichen Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderungen erweisen sich die Integrationsklassen als bisher erfolgreichste Möglichkeit zur sozialen Integration“ (Hinz, 1993, S. 171).

5 Soziale Integration

Die Frage nach der Wichtigkeit sozialer Integration wird von Cloerkes (2007) in einem Satz treffend beantwortet. „Eine gelungene soziale Integration behinderter Menschen trägt ganz entscheidend zur Identitätsentwicklung bei, verhindert ‚beschädigte Identität‘ und führt zu Entstigmatisierung“ (S. 201).

Eine gelungene soziale Integration trägt aber auch für Menschen ohne Behinderung zur Identitätsentwicklung und zum Schutz vor Identitätsschädigung bei.

5.1 Allgemeine Aufgaben der Schule

Die Schule als Institution muss bestimmte Merkmale aufweisen, um den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen entsprechen zu können, welche vom Elternhaus nicht abgedeckt werden.

Eines der Merkmale ist adäquater Unterricht. Die Anforderungen müssen so gewählt werden, dass sie Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Schüler gleichermaßen berücksichtigen. Weder ein zu schnelles noch ein zu langsames Vorgehen ist angebracht. Der Unterricht soll einen Lernprozess, frei von negativen Emotionen, gefüllt mit Erfolgserlebnissen ermöglichen.

Ein weiteres Bedürfnis, welches durch die Schule abgedeckt werden sollte, ist das Erfahren von Akzeptanz durch die Gruppe und das Knüpfen von Sozialkontakten. Kinder und Jugendliche wollen dabei sein dürfen und ein geschätztes Mitglied der Gemeinschaft darstellen. Als wertlos erachtet und aus dem Kollektiv ausgeschlossen zu werden, kann für die Betroffenen schwere Folgen haben.

Die Haltung der Lehrkräfte gegenüber den Schülern bzw. einzelnen Schülern hat Einfluss auf ihre Stellung in der Klassengemeinschaft. Durch pädagogische Maßnahmen haben Lehrer die Möglichkeit, diese Stellung zu verändern bzw. zu verbessern und damit die Integration in die Gruppe zu fördern.

Die Schule hat außerdem die Aufgabe, Schüler auf ihre zukünftige Schullaufbahn, ihr zukünftiges Berufsleben vorzubereiten, sie ausreichend zu informieren, zu beraten und zu vermitteln (Schenk-Danzinger, 1993).

5.2 Soziale Integration und ihre Bedeutung

Soziale Integration ist ein zentrales pädagogisches Anliegen und “ereignet sich nicht von selber; sie muss erzieherisch unterstützt werden“ (Speck, 2003, S. 406). Die Schule soll als Ort für soziales Lernen und zum Knüpfen von sozialen Kontakten fungieren. Schüler in Regelklassen, Sonderschulen und Integrationsklassen sollten gleichermaßen gut in die Klassengemeinschaft und in weiterer Folge in die Gesellschaft eingebettet sein. Positive soziale Erfahrungen sind für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen und damit auch für ihr zukünftiges Leben von großer Bedeutung.

Allgemein kann soziale Integration als ein Zusammenwirken von Gruppen oder Personen zu einem sozialen Ganzen beschrieben werden. Die Häufigkeit des Kontaktes der beteiligten behinderten und nicht behinderten Personen kann als Zeichen für soziale Integration gedeutet werden. Je häufiger und intensiver die Sozialkontakte innerhalb der Gruppe stattfinden, umso mehr ist soziale Integration gegeben (Speck, 1974). Nach Speck (1974) beruht soziale Integration auf einer Wechselwirkung. Sie gelingt dann, wenn beide Seiten, behinderte und nicht behinderte Menschen, „sich aufeinander zu verändern und wechselseitig soziale Beziehungen aufnehmen“ (S. 151).

Für Randoll (1991) bedeutet soziale Integration des Schülers mit Lernbehinderung “daß er in seiner Klasse ein Beziehungsnetz aufbauen kann, daß er sich mit der Klassengemeinschaft verbunden fühlt und am informellen Klassengeschehen teilnimmt“ (S. 128). Bei ihrer Auffassung von sozialer Integration betonen Heyer und Preuss-Lausitz (1990) die Wichtigkeit, dass geknüpfte Beziehungen “möglichst auch am Nachmittag, in der Nachbarschaft, eine Fortsetzung finden“ (S. 20). Speck (2003) nennt mehrere Aspekte, welche für soziale Integration psychologisch und pädagogisch bedeutsam sind. An erster Stelle steht für ihn das Kommunizieren und Handeln können mit der Umwelt. Weitere wichtige Aspekte sind das Ausüben sozialer Rollen, die soziale Teilhabe an Gruppen nach eigener Wahl und die wohnhafte, berufliche und kulturelle Eingliederung der betroffenen Personen. Ob soziale Integration in Schulen bzw. Klassen gelingt, hängt nach Randoll (1991) von verschiedenen Faktoren ab, wie z. B. die Organisation des Lern- und Lehrprozesses, die Zusammensetzung der Schülerschaft innerhalb der Klasse, die Klassengröße, das Unterrichtsklima, Einstellungen der Lehrer als auch der Schüler untereinander und die Bereitschaft positive Kontakte aufzubauen. Bei seiner Untersuchung beschränkte sich Randoll auf Integrationsklassen. Die genannten Faktoren sind aber auch bei jeder anderen Art von

Beschulung von Bedeutung. Um positive soziale Kontakte knüpfen zu können, muss seiner Meinung nach bei den Beteiligten ein gewisses Maß an sozialem Verhalten, sozialer Kompetenz und sozialer Reife vorhanden sein. Dies gilt sowohl für den Kontakt zwischen nicht behinderten und behinderten Schülern als, auch zwischen Behinderten untereinander.

5.3 Soziale Integration durch gemeinsamen Unterricht

Sowohl in Sonderschulen als auch in Integrationsklassen stellt die soziale Integration des Kindes oder Jugendlichen in die Klassengemeinschaft ein wichtiges Ziel dar. Bei der Idee des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nicht behinderten Schülern wird ihr jedoch besondere Beachtung geschenkt. Auch als schulpolitische Begründung für Integration steht soziale Integration, wie schon erwähnt (siehe 2.4), an zentraler Stelle. Gemeint ist damit sowohl das gegenwärtige als auch das zukünftige Teilhaben an gesellschaftlichen Prozessen (Preuss-Lausitz, 1990b, S. 95).

Damit gute soziale Integration gelingt, müssen beim gemeinsamen Unterricht gewisse Rahmenbedingungen gegeben sein.

5.3.1 Integrative Pädagogik

„Entwicklungskonzepte müssen primär am Problem der Unterrichtssituation und nicht an ‚ProblemschülerInnen‘ ansetzen“ (Hinz, 1993, S. 175).

Feuser (2002, S. 290f.) meint, dass eine integrativ kompetente Pädagogik einen Unterricht fordert, der von dem basalsten Entwicklungsniveau der Schüler ausgeht und von unten nach oben geplant wird. Die gemeinsame Erziehung und Bildung behinderter und nicht behinderter Schüler sollte es ermöglichen, ihre Persönlichkeit optimal zu entfalten. Dies sollte ohne Manipulation ihrer Verhaltensweisen, sondern vielmehr durch die Veränderung der Verhältnisse und Ermöglichung von Selbstorganisation gelingen. Wenn Schüler, wie es in einer Integrationsklasse der Fall ist, gewollt in einer heterogenen Gruppe unterrichtet werden, sind nach Hinz (1993) spezielle Unterrichtsmethoden angebracht. Seiner Meinung nach ist es notwendig, Ziele, Methoden und Beurteilungen für die Schüler individuell zu gestalten. Durch integrative Lernformen sollen verschiedene Kinder gemeinsam arbeiten lernen.

Integrativer Unterricht sollte so weit wie möglich individuell abgestuft, projektorientiert, handlungsbezogen und nicht frontal ablaufen. Zeit für freies Arbeiten, Wiederholen und Vertiefen von bereits Gelerntem und Verwenden von therapeutischen Hilfen während der Unterrichtszeit sollte gewährleistet sein (Maikowski & Podlesch, 2002a).

Von Hinz (1993) wird mehr Initiative und Einsatz der Schüler sowie weniger Steuerung und Vorgabe durch Lehrer gefordert. Er setzt sich für mehr Heterogenität in der Schule ein und meint dazu:

„Die Herausforderung einer integrativen Didaktik liegt in der Realisierung der Balance von Gleichheit und Verschiedenheit und von Gemeinsamkeit und Individualität im Unterricht“ (S.104).

Die verringerte Gruppengröße und die Anwesenheit zusätzlicher Pädagogen im Klassenraum gehören ebenfalls zu den notwendigen Rahmenbedingungen, welche gute soziale Integration ermöglichen (Maikowski & Podlesch, 2002a).

5.3.2 Lehrerverhalten

Lehrer spielen beim Gelingen von sozialer Integration eine entscheidende Rolle. Die psychosoziale Akzeptanz des behinderten Schülers durch den Lehrer ist notwendig, um dessen Lernfortschritt zu gewährleisten.

Der gemeinsame Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülern bedeutet einen deutlichen Mehraufwand für die unterrichtenden Lehrer und stellt höhere Ansprüche an ihre pädagogischen Fähigkeiten. Aus diesem Grund ist, wie bereits erwähnt, auch die Freiwilligkeit eine wichtige Voraussetzung. Wenn Lehrer zum Unterrichten von heterogenen Klassen gezwungen würden, könnte das zu einer Überforderung und Ablehnung seitens der Lehrer führen. Die Auswirkungen die ein solcher Unterricht auf die Schüler haben würde, wären fatal und pädagogisch nicht vertretbar (Speck, 2003).

Bei der Zusammenarbeit von zwei oder mehreren Pädagogen, wie es in Integrationsklassen der Fall ist, kann es zu Konflikten kommen. Unstimmigkeiten bei der Aufgabenverteilung, Uneinigkeiten bei der Rollenverteilung, unterschiedliche Auffassungen zur Unterrichtsgestaltung und Organisation sowie verschiedenartige Beziehungsprobleme sind nur einige davon (Hinz, 1993). Starke Konflikte zwischen den unterrichtenden Pädagogen können sich negativ auf die soziale Integration der Schüler auswirken.

6 Forschungsrelevante Dimensionen

sozial-emotionaler Entwicklung

Die soziale Integration von Schülern mit Behinderung in die Regelschule ist nach wie vor umstritten und deshalb häufig Gegenstand der Forschung. Um die Sinnhaftigkeit schulischer Integration belegen zu können, wurden und werden Schulversuche dazu wissenschaftlich begleitet. Die Wirkung von integrativem Unterricht auf Schüler mit SPF kann nur durch einen Vergleich mit anderen Schülern, die sonderpädagogischer Förderung bedürfen, überprüft werden. Schüler mit SPF, welche eine Sonderschule besuchen, bieten eine gute Vergleichsgruppe.

Im Zuge der Diskussion über die Integration wurden zahlreiche Indikatoren untersucht, die über die Wirkung von integrativen Maßnahmen Auskunft geben sollten. Die soziale Stellung behinderter Schüler wurde mittels soziometrischer Untersuchungen, Selbst- und Fremdeinschätzungen oder über systematische Beobachtungen erhoben (Bless, 2000).

Die genaue Betrachtung bestimmter Dimensionen hat bei der Erforschung der sozial-emotionalen Entwicklung gemeinsamer Erziehung zu einer differenzierten Sichtweise beigetragen (Maikowski & Podlesch, 2002b). Einige dieser, für die Forschung relevanten, Dimensionen werden im Folgenden angeführt und dazu Ergebnisse aus diversen Studien präsentiert.

6.1 Klassenklima

Wie bei den allgemeinen Aufgaben der Schule (siehe 5.1) nachzulesen, ist es für alle Schüler von großer Bedeutung, von der Klassengemeinschaft aufgenommen und akzeptiert zu werden. Kinder und Jugendliche mit oder ohne Behinderung brauchen gleichermaßen die Bestätigung ihrer Person durch die Gemeinschaft. Das Gefühl des „Angenommen seins“ in der Klassengemeinschaft spiegelt sich u. a. in der Beurteilung des Klassenklimas wieder.

Geschlechts- und Behinderungsspezifische Unterschiede

Bei Köbberling und Schley (2000) wurden die Jugendlichen mit Behinderung, am Ende ihrer Schulzeit, unter anderem nach ihrer Einschätzung zum Klassenklima befragt. Das Klassenklima im Urteil der Schüler bezieht sich im verwendeten Fragebogen auf den sozialen Umgang der Schüler miteinander, mit Hauptaugenmerk auf Akzeptanz und Zusammenhalt. Es zeigten sich hier deutliche Unterschiede in der Beurteilung des Klassenklimas je nach Klassenzugehörigkeit, Geschlecht und Behinderungsstatus. Beim Vergleich zwischen Mädchen und Buben bewerteten Erstere das Klassenklima positiver als Buben. Jugendliche mit Behinderung empfanden es freundlicher als Jugendliche ohne Behinderung.

Hilfestellungen und Konflikte

Durch die soziale Interaktion zwischen Schülern von Integrationsklassen ergeben sich neben mehr gegenseitigen Hilfestellungen auch mehr Konflikte als in anderen Klassen. Die Bearbeitung solcher Konflikte betrachten Pädagogen als wichtigen Teil ihrer Arbeit (Hinz, 1993).

Klicpera (2005) befragte Eltern zur sozialen Situation ihrer Kinder mit SPF. Positive soziale Erfahrungen mit ihren Mitschülern in Integrationsklassen machten vor allem Kinder und Jugendliche, die von Anfang an einen SPF zugeschrieben bekamen und solche die offensichtlich, äußerlich erkennbar, behindert waren. Die Fürsorglichkeit und Hilfsbereitschaft der Mitschüler, besonders der Mädchen, konnte hier häufiger beobachtet werden.

Eltern von Integrationsschülern berichteten auch, dass sie versuchten, ihre Kinder beim „Sich Einleben“ durch informierende Gespräche mit den Mitschülern und persönliche Präsenz zu unterstützen.

Preuss-Lausitz befragte die Eltern der Uckermark Integrationsschüler, ob ihre Kinder gerne zur Schule gehen und erhielt folgende Ergebnisse. 50 % waren der Meinung dass ihre Kinder gerne, 44 % teilweise und 0 % gar nicht gerne zur Schule gehen. 6 % der Eltern gaben an, dies nicht zu wissen (Preuss-Lausitz, 1990a, S. 185).

6.2 Lehrerverhalten

Die Einstellung und das Verhalten unterrichtender Pädagogen, haben großen Einfluss auf das Wohlbefinden (siehe 5.1) und somit auf die sozial emotionale Entwicklung der Schüler.

Verständnis

Mangelndes Verständnis für die allgemeinen und speziellen Bedürfnisse, besonders der Jugendlichen mit SPF, können sich negativ auf deren Akzeptanz durch die Klassengemeinschaft auswirken (siehe 5.3.2).

Die Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer trägt maßgeblich dazu bei, wie gut Kinder und Jugendliche mit Behinderung in einer allgemeinen Schule integriert werden können (Deppe-Wolfinger, 2002).

Überforderung

Auch unterlassene Hilfestellungen und pädagogische Maßnahmen aufgrund von Überforderung können die Stellung der Schüler in der Gemeinschaft gefährden.

Um einer Überforderung vorzubeugen betont Hinz deshalb die Sinnhaftigkeit des zeitweisen, besser jedoch des dauernden Mitwirkens eines zweiten Pädagogen beim Unterricht heterogener Klassen (Hinz, 1993).

In einer Untersuchung von Schröder (1998, S. 75ff.) wurden Grundschullehrer zu ihrer Einschätzung der schulischen Integration von Kindern mit SPF in ihrem Zuständigkeitsbereich befragt. Die Ergebnisse zeigten, dass etwa 63 % der Grundschullehrer ohne Integrationserfahrung und etwa 52 % der Lehrer mit Integrationserfahrung den gemeinsamen Unterricht mit vermehrten pädagogischen Problemen in Verbindung brachten. Die Lehrer wurden danach gebeten, die vermutlich vermehrt auftretenden Probleme anzuführen. Hier nannten die Lehrer am häufigsten die Bereiche ‚Dasein für alle Schüler gleichzeitig‘, ‚Akzeptanz seitens der Lehrer, Eltern und Mitschüler‘, ‚Besonderheiten der Schüler mit Lernbehinderung‘, ‚Differenzierung und Individualisierung‘, ‚Einbindung des Schülers mit Lernbehinderung in den Klassenverband‘ und ‚Organisation‘.

Bei einer Untersuchung zur Situation von Lehrern in Integrationsklassen in Wien zeigte sich, dass befragte Volksschullehrer einen deutlichen Fortbildungsbedarf im Bereich des Unterrichts und der Förderung behinderter Kinder aufweisen (Klicpera, 1995).

Schröder (1998, S. 75ff.) fand heraus, dass rund 83 % der befragten Grundschullehrer Zusatzqualifikationen für Integrationslehrer in den Bereichen Lernprobleme, Verhaltensprobleme, Differenzierungsmaßnahmen oder Förderunterricht für notwendig hielten.

Schröder (1998, S. 75ff.) fand bei seiner Befragung der Grundschullehrer zur Integration ebenfalls heraus, dass etwa 57 % der Integrationslehrer der Meinung waren, divergierende Auffassungen und Zielsetzungen würden zwischen Grundschullehrer und Integrationslehrer Probleme und Spannungen mit sich bringen.

Hinz (1993) stellte in seiner Untersuchung fest, dass entgegen ursprünglicher Erwartungen der Einsatz von Sonderpädagogen an Allgemeinen Schulen eher zum Abwälzen von Verantwortung auf die „Spezialisten“ und nicht zu einer gemeinsamen Bewältigung der Situation oder so genannten ‚Problemfällen‘ führt.

6.3 Belastung

Negative Reaktionen

Durch Reaktionen ihrer Mitmenschen wie z. B. verspottet und gehänselt werden und Vorurteilen ausgesetzt sein, sind behinderte Kinder und Jugendliche täglich Belastungen ausgesetzt.

In einer Studie von Klicpera (2005) berichteten die Eltern von Schülern mit SPF über vielschichtige soziale Erfahrungen ihrer Kinder. Mangelnde Akzeptanz von Seiten der Mitschüler führte nach Aussagen der Eltern bei den Kindern und Jugendlichen mit SPF oft dazu, dass sie in eine Außenseiterrolle gedrängt wurden. Wenn dies geschah, nahmen die Eltern meist an, dass ihr Kind auch seinen Beitrag dazu geleistet haben könne und suchten die Schuld nicht nur bei den Mitschülern. Die Mehrheit der Eltern

glaubte, dass ihre Kinder von den Mitschülern akzeptiert würden. Etwa ein Drittel der Eltern mit Integrationskindern berichteten von negativen Erfahrungen im Zusammenhang mit Mitschülern, ein Drittel der Eltern meinten, dass dies vielleicht teilweise der Fall sein könnte und wieder ein Drittel behauptete, dass es keine negativen Erfahrungen im Zusammenhang mit Mitschülern gegeben hätte.

Die meisten Eltern deren Kinder eine Sonderschule besuchten gingen auf das Thema soziale Akzeptanz durch die Mitschüler gar nicht ein. Vereinzelte Berichte zeigten jedoch, dass auch die Sonderschule keinen Schutz vor Ausgrenzung und Spott bieten kann.

Entscheidung zur Integration

Preuss-Lausitz befragte die Eltern der Uckermark Integrationsschüler ob sie ihr Kind wieder in dieselbe Schule geben würden, wenn sie sich noch einmal entscheiden müssten. Die Entscheidung für die integrative Schulform wurde offensichtlich von keinem befragten Elternteil bereut, da 100 % der Befragten die Frage mit „Ja“ beantworteten (Preuss-Lausitz, 1990b, S. 185).

6.4 Freundschaftsbeziehungen

Das Knüpfen von sozialen Kontakten (siehe 5.1) und in weiterer Folge von Freundschaften ist wichtig für eine positive sozial-emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.

Schule als Ort der Begegnung

Die Klasse stellt nach Preuss-Lausitz einen wichtigen Ausgangspunkt für die Entwicklung von Freundschaftsbeziehungen dar.

Bei seiner Untersuchung zur Wohnortnahen-Integration fand er heraus, dass fast die Hälfte aller Freizeitpartner aus der eigenen Schulklasse der befragten Schüler stammte. Die eigenen Geschwister machten ein Fünftel der Freizeitpartner aus.

14 % der Freizeitkontakte fanden sich in der Nachbarschaft der Kinder, ohne dass sie durch die Schule bekannt waren. Hier unterschieden sich die Integrationsschüler ein wenig von den übrigen Schülern der Klasse. Wesentlich seltener (10 %) wurden bei den übrigen Mitschülern Geschwister als Spielpartner angegeben. Dafür fanden sich mehr Freizeitpartner (20 %) in ihrer Nachbarschaft.

Für Integrationskinder ist der Aufbau von sozialen Beziehungen innerhalb der Klasse besonders wichtig (Preuss-Lausitz, 1990b, S. 118).

Durch die Mitgliedschaft in Vereinen bzw. Kontaktvermittlungsversuche von Eltern, kommt es kaum zur Entwicklung neuer Freundschaften (Preuss-Lausitz, 1990b).

Kontakte aufbauen

Aussagen der Eltern in der Untersuchung von Klicpera (2005) zeigten, dass sich das „Freunde finden“ für Kinder und Jugendliche mit SPF sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule eher schwieriger gestaltet. Unter den Mitschülern Freunde zu finden hielten manche Eltern für besonders wichtig. Diese sollten durch Unterstützung und Austausch Anregungen für ihre Kinder bieten.

Eltern von Kindern mit schwereren Behinderungen berichteten laut Klicpera oft, dass ihre Kinder keine Freundschaften aufbauen könnten, auch wenn sie regelmäßigen Kontakt mit anderen hätten.

In der Untersuchung von Köbberling und Schley (2000) zeigten sich die Jugendlichen in ihren sozialen Beziehungen am Ende der Schulzeit recht unterschiedlich. Neben den Eltern und Pädagogen nannten die Schüler auch ihre Mitschüler als wichtigste Bezugspersonen in ihrem Umfeld. Manche Schüler gaben an, sich nach mehr und engeren Freundschaftsbeziehungen zu sehnen. Einsamkeit war zwar teilweise vorhanden allerdings nach eigenen Angaben in ihrem Leben nicht vorherrschend.

In der Untersuchung von Köbberling und Schley (2000) wurde weiters festgestellt, dass behinderte Jugendliche zwar als Mitschüler und Mitglieder der Gruppe akzeptiert und teilweise auch gemocht wurden, aber nicht als persönliche Freunde angesehen wurden. Behinderte Jugendliche knüpften ihre Freundschaften eher außerhalb der eigenen Klassengemeinschaft wie z. B. im Umfeld der Familie oder mit behinderten Schülern anderer Klassen.

Ergebnisse aus Interviews, durchgeführt in einer Untersuchung von Randoll (1991) zeigen, dass sowohl Lehrer als auch Schüler den überwiegenden Teil der lernbehinderten Schüler als sozial integriert ansehen. Bei auftretender Ablehnung gegenüber lernbehinderten Schülern durch Mitschüler lag dies an bestimmten

Verhaltensweisen, die nicht zwingend mit der Lernbehinderung in Verbindung standen. Trotz guter sozialer Integration zeigte die Hälfte der befragten, lernbehinderten Schüler den Wunsch nach mehr Freundschaftsbeziehungen.

6.5 Kontaktverhalten

Das Kontaktverhalten von Kindern und Jugendlichen gibt Auskunft darüber, wie gut sie in ihr Umfeld integriert sind.

Bei Köbberling und Schley (2000) wurden die Jugendlichen mit Behinderung am Ende ihrer Schulzeit auch nach ihrer Einschätzung zu ihrem sozialen ‚Integriertsein‘ befragt. Dies bezieht sich im Urteil der Schüler im Fragebogen auf das ‚Angenommensein‘ und ‚Beteiligtsein‘ in der Gruppe.

Die meisten Unterschiede zeigten sich dabei im Vergleich zwischen den einzelnen Klassen. Insgesamt wurden zwischen Geschlecht und Behindertenstatus keine bedeutsamen Unterschiede festgestellt. Behinderte und nicht behinderte Jugendliche fühlten sich am Ende ihrer Schulzeit annähernd gleich sozial akzeptiert und angenommen.

Bless (2000) meinte, die Ergebnisse seiner Studie zusammenfassend, dass Schüler mit Lernbehinderungen im Vergleich zu nicht behinderten Mitschülern insgesamt eine schlechtere soziale Stellung aufweisen. Er stellt fest, dass Forschungsarbeiten, welche zu positiveren Ergebnissen kommen betonen, dass Kinder mit schlechterer sozialer Stellung nicht gleichzeitig als völlig sozial isoliert angesehen werden dürfen.

Auf der Interaktionsebene stellt Hinz (1993) eher kleine Unterschiede zwischen Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen und Kindern ohne Beeinträchtigung fest. Im Vergleich zu Kindern die eine Sonderschule besuchen, weisen behinderte Kinder aus Integrationsklassen mehr Kontakte zu nicht behinderten Mitschülern in ihrer Freizeit auf. Ihre sozialen Kontakte beschränken sich daher nicht nur vorwiegend auf Aktivitäten mit Familienmitgliedern.

Die Freizeitgestaltung der Kinder in Berlin wurde bei einem Schulversuch an der Uckermark Grundschule genauer untersucht. Dabei stellte Preuss-Lausitz (1990b) fest, dass ein Grossteil aller Freizeitpartner aus der eigenen Klasse der Schüler mit SPF

stammte. Durch die Wohnortnähe konnten die geknüpften Beziehungen aus der Klasse auch in der Freizeit gepflegt werden. Wäre dies aufgrund großer Distanzen nicht möglich, hätten diese Kinder wesentlich weniger Freizeitkontakte.

Klicpera (2005) befragte Eltern von Sonderschülern über die sozialen Kontakte ihrer Kinder. Ursache für schlechte soziale Erfahrungen waren oft Kommunikationsschwierigkeiten der Schüler untereinander.

Kontakte in der Freizeit finden nach Randoll (1991) vorwiegend deshalb nicht statt, weil die Mitschüler nicht in der Nähe der Lernbehinderten wohnen, ihre Eltern den Kontakt verbieten oder weil sich Eltern Nichtbehinderter zuwenig dafür engagieren. In wenigen Fällen gab es Hinweise darauf, dass die Schüler wegen ihrer Lernbehinderung oder ihrer sozialen Herkunft von den Mitschülern gemieden werden. Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass sich Integration positiv auf die sozialen Beziehungen Lernbehinderter auswirkt.

Um einen Vergleich zwischen Integrationsklassen und Sonderschulklassen anstellen zu können, stellt Randoll (1991) seine Daten jenen von Haeberlin und Kollegen gegenüber und kommt zu folgendem Ergebnis:

Lernbehinderte Schüler von Schweizer Hilfsschulklassen und jene von deutschen Integrationsklassen gleichen sich in ihrer Selbsteinschätzung sozialer Beziehungen zu ihren Mitschülern. Es kann nach Einschätzung der Schüler weder eine positive noch eine negative Wirkung der unterschiedlichen Schulformen auf ihre sozialen Beziehungen zu ihren Mitschülern festgestellt werden.

Randoll (1991) fand in seiner Untersuchung in Integrationsklassen heraus, dass sich in der Beurteilung des Sozialverhaltens durch die Lehrer, die Gruppe der lernbehinderten Schüler signifikant von den anderen Mitschülern unterscheidet. Lernbehinderte zeigen weniger soziales Selbstbehauptungsverhalten, weniger sozial-sensibles und kommunikatives Verhalten, weniger tolerantes, konstruktives Konfliktlösungsverhalten und weniger kooperatives Verhalten. Lernbehinderte unterscheiden sich hingegen nicht signifikant in ihrem sozialverantwortungsvollen und hilfsbereiten Verhalten von nicht behinderten Schülern.

II. EMPIRISCHER TEIL

7 Die Untersuchung im Überblick

7.1 Ziel der Untersuchung

Die Untersuchung fand unter der Leitung von Prof. DDr. Christian Klicpera, aus der Abteilung Klinische Psychologie, im Jahre 2006 statt. Thema der Untersuchung waren Jugendliche mit SPF am Übergang zwischen Schule und Beruf.

Ziel der Untersuchung war es, ein möglichst vollständiges Bild der Situation von Jugendlichen mit SPF am Ende ihrer schulischen Laufbahn zu erhalten. Im Rahmen der Studie sollte eine möglichst große Bandbreite an Informationen über betroffene Jugendliche in Erfahrung gebracht werden. Der explorative Charakter der Studie wird in den Schwerpunkten ersichtlich, die schließlich von der Studienleitung als wichtig erachtet wurden und sich in den Erhebungsinstrumenten wieder finden. Befragt wurden Jugendliche mit SPF aus Sonderschulen, SPZ und Integrationsklassen. Die Untersuchung lieferte eine Fülle an Material, aus dem mehrere Diplomarbeiten entstanden.

7.2 Aufbau der Untersuchung

7.2.1 Erhebungsinstrumente

Zur Gestaltung der Erhebungsinstrumente war es notwendig, neben dem Literaturstudium, Informationen über die aktuelle Situation der Jugendlichen mit SPF zu erlangen. Dafür wurden Lehrer, Eltern und die Jugendlichen selbst gebeten, ihre Erfahrungen und Meinungen zu äußern.

Mittels vorgegebenem Leitfaden, der jeweils für die Gruppe der Eltern, Lehrer und Jugendliche passend abgeändert wurde, konnten zahlreiche Interviews geführt werden. Die Dauer eines Interviews lag zwischen 60 bis 180 Minuten. Die Interviews wurden von den Studentinnen persönlich durchgeführt, aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

Die Erkenntnisse aus den Interviews flossen in die Konstruktion der Fragebögen für Eltern, Lehrer und Jugendliche mit ein. Für die vorliegende Arbeit wurde ausschließlich der Elternfragebogen mit folgenden Schwerpunkten herangezogen:

1. Art der Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen
2. Bisherige und zukünftig geplante Schullaufbahn
3. Beziehungen zwischen Eltern, Lehrkräften und Jugendlichen
4. Unterrichtsgestaltung und Förderung
5. Soziale Kontakte innerhalb und außerhalb der Schule
6. Interessen und Fähigkeiten
7. Vorbereitungen auf spätere Tätigkeiten und Berufsvorstellungen
8. Angebote am Übergang und nach der Schule, Clearingmaßnahmen
9. Erfahrungen der Jugendlichen aus dem Berufsleben
10. Zukunftsvorstellungen, Ängste und Wünsche
11. Sozialer Hintergrund und Voraussetzungen

Die Informationen über Alter, Geschlecht und Schultyp wurden vor dem Verteilen der Fragebögen mündlich erfragt und notiert.

7.2.2 Durchführung

Ursprünglich sollten Eltern, Lehrer und Jugendliche per Fragebogen an der Untersuchung teilnehmen. Eine längerfristige Beobachtung des Werdegangs der Jugendlichen, über mehrere Jahre hinweg, war geplant. Die Bewilligung der Studie durch den Wiener Stadtschulrat blieb aus. Die Erhebung fand daher in den Bundesländern Niederösterreich, Oberösterreich und Burgenland statt und wurde, aus organisatorischen Gründen, auf Eltern und Jugendliche eingeschränkt. Durch die unerwartete, krankheitsbedingte Pensionierung des anfänglich leitenden Professors DDr. Christian Klicpera ist die längerfristige Begleitung der Jugendlichen möglicherweise nicht gewährleistet.

Nach Einlangen der Genehmigungen konnte im Mai 2006 mit den Schulen Kontakt aufgenommen und mit dem Verteilen der Fragebögen begonnen werden. Im Falle des Elternfragebogens wurde dieser von den Studentinnen an die Schüler verteilt, um sie ein bis zwei Wochen danach, ausgefüllt wieder einzuholen. Die Rücklaufquote betrug etwa 50 %. Von ca. 270 verteilten Elternfragebögen wurden 136 ausgefüllt zurückgebracht.

8 Statistische Auswertung

Zur Auswertung der Daten wurde das Programm SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 16.0 für Windows herangezogen. Das Signifikanzniveau wurde mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % festgesetzt.

8.1 Stichprobenbeschreibung

Für die vorliegende Arbeit wurde ausschließlich der Elternfragebogen herangezogen. Deshalb wird im Folgenden nur auf die Stichprobe der an der Untersuchung beteiligten Eltern und ihren Angaben zu den Jugendlichen eingegangen. Aus dem Fragebogen wurden nur jene Fragen statistisch verwertet, welche für die soziale Integration von Interesse sind. Die Tatsache, dass die vorliegende Arbeit vorrangig den Vergleich zwischen den verschiedenen Schultypen (Sonderschulen und Integrationsklassen) zum Ziel hat, wird sich in der Beschreibung der Stichprobe niederschlagen.

8.1.1 Allgemein

Befragt wurden 136 Eltern von Jugendlichen mit SPF aus den Bundesländern Niederösterreich (77.9 %), Oberösterreich (19.9 %) und Burgenland (2.2 %). Die beteiligten Schulen befinden sich in den Bezirken St. Pölten, Tulln, Korneuburg, Gänserndorf, Lilienfeld, Melk, Gmünd, Bruck a. d. Leitha, Baden, Neunkirchen (Niederösterreich), Neusiedl (Burgenland), Linz Land und Braunau (Oberösterreich). Die Fragebögen wurden zu 65.4 % von Müttern, zu 17.6 % von Vätern und zu 11.8 % von anderen Bezugspersonen ausgefüllt (5.1 % machen dazu keine Angaben).

8.1.2 Gruppe der Integrationsschüler

8.1.2.1 Angaben zu den Jugendlichen

Von den insgesamt 40 Integrationsschülern waren 52.5 % ($n = 21$) aus Niederösterreich und 47.5 % ($n = 19$) aus Oberösterreich.

Drei Viertel aller Integrationsschüler ($n = 30$) besuchten die 8. Schulstufe, welche der 4. Klasse Hauptschule entspricht. Ein Fünftel ($n = 8$) besuchte die 9. Schulstufe und jeweils 2.5 % ($n = 1$) besuchten die 7. und 10. Schulstufe. Die Schulstufe in der sich ein Schüler befindet sagt nichts darüber aus, wie viele Jahre er schon die Schule besucht hat.

Schulbesuchsjahre können deutlich höher ausfallen als die Schulstufe. Etwas mehr als die Hälfte der Integrationsschüler (52.5 %) befand sich im 9. Schulbesuchsjahr, etwa ein Viertel (27.5 %) im 8. und 17,5 % befanden sich im 10. Schulbesuchsjahr. 2.5 % (n = 1) konnten nicht zugeordnet werden. Wie die Schulbesuchsjahre der Integrationsschüler auf die Schulstufen aufgeteilt sind, lässt sich Abbildung 2 entnehmen.

Die Stichprobe der Integrationsschüler setzt sich aus 60 % männlichen Jugendlichen (n = 24) und 37.5 % weiblichen Jugendlichen (n = 15) zusammen. Ein Jugendlicher (2.5 %) konnte dem Geschlecht, aufgrund fehlender Angaben, nicht zugeordnet werden, in der Alterskategorie gehört er zu den 16 Jährigen.

Die meisten Integrationsschüler waren zum Zeitpunkt der Untersuchung 15 Jahre alt. Die genaue Altersverteilung, aufgeteilt nach dem Geschlecht, ist Tabelle 1 zu entnehmen.

Tabelle 1

Häufigkeitsverteilung vom Alter der Integrationsschüler auf die Geschlechter

	Geschlecht				gesamt	
	männlich		weiblich			
Alter	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
13	1	4.2	0	0	1	2.6
14	8	33.3	3	20	11	28.2
15	8	33.3	9	60	17	43.6
16	7	29.2	3	20	10	25.6
gesamt	24	100	15	100	39	100

Zum geistigen Entwicklungsstand gaben die meisten Eltern (40 %) von Integrationsschülern an, dass ihre Kinder nur einen geringen Rückstand aufweisen. Etwas weniger (32.5 %) bescheinigten ihren Kindern, keinen geistigen Entwicklungsrückstand zu haben. 17.5 % beschrieben den Rückstand als mäßig, 2.5 % als schwer, 7.5 % der Eltern machten dazu keine Angaben.

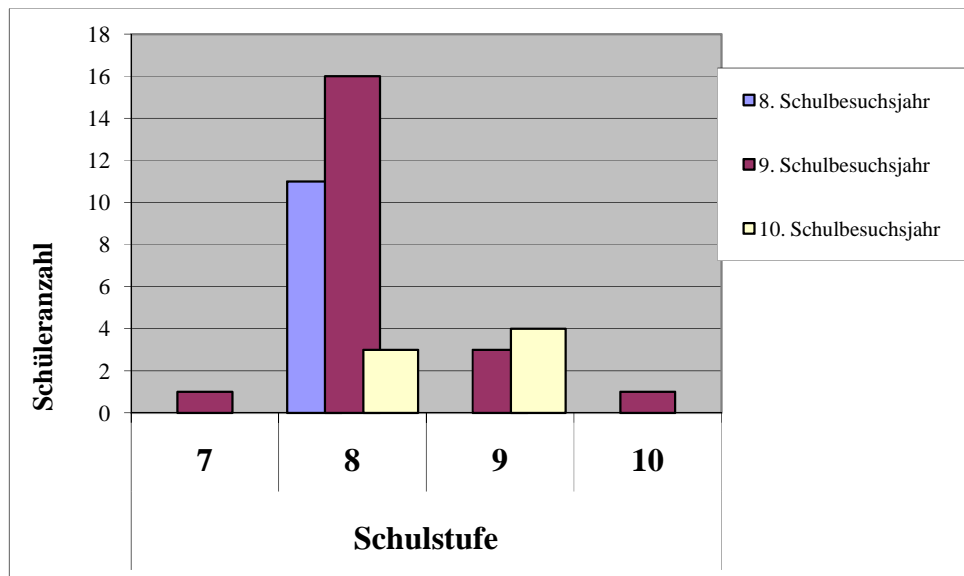


Abbildung 2: Verteilung der Schulbesuchsjahre von Integrationsschülern auf die Schulstufen

8.1.2.2 Angaben zu den Eltern

Von 92.5 % (n = 37) der Eltern wurde der Fragebogen deutscher Sprache ausgefüllt. Exakt 5 % (n = 2) füllten einen Fragebogen türkischer und 2.5 % (n = 1) serbokroatischer Sprache aus. Geht man der Muttersprache der Erziehungsberechtigten weiter auf den Grund, so zeigen sich sehr ähnliche Verteilungen. So geben drei Viertel aller Eltern Deutsch als Muttersprache des Vaters an. Nur geringfügig mehr, nämlich 77.5 % geben Deutsch als Muttersprache der Mutter an. Die übrigen Prozent fallen auf andere Sprachen als Muttersprache (15 % beim Vater, 17.5 % bei der Mutter) oder weisen auf fehlende Werte hin (10 % beim Vater, 5 % bei der Mutter).

Die Eltern der Jugendlichen machten, bis auf einige Ausnahmen (15 % der Väter, 7.5 % der Mütter), auch Angaben zu ihrer höchsten abgeschlossenen Schulbildung.

Der höchste Schulabschluss der Väter war am Häufigsten die Lehre (52.5 %), gefolgt von Matura (17.5 %) und Hauptschule (12.5 %). Bei den Müttern waren die am häufigsten abgeschlossenen Ausbildungen Hauptschule und Lehre (jeweils 37.5 %) gefolgt von Matura (12.5 %).

Die Eltern wurden auch nach ihrer Berufstätigkeit befragt. 35 % der Mütter gaben an, nicht berufstätig zu sein. Jeweils ein Viertel der befragten Mütter waren halbtags oder

ganztags berufstätig. Die übrigen Mütter arbeiteten stundenweise (12.5 %) oder machten keine Angaben (2.5 %).

Bei den Vätern gab es nur jene, die ganztags (85 %) arbeiteten oder gar nicht (5 %) arbeiten gingen. Die restlichen Väter machten keine Angaben zu ihrer beruflichen Situation.

Ihre Einkommenssituation bezeichneten 80 % der Erziehungsberechtigten von Integrationsschülern als durchschnittlich, 5 % als unterdurchschnittlich. Nur 2.5 % bezeichneten ihr Einkommen als überdurchschnittlich hoch, ebenso viele machten dazu keine Angaben. Eltern von Integrationsschülern hatten zum Zeitpunkt der Befragung durchschnittlich 2.58 Kinder.

8.1.3 Gruppe der Sonderschüler

8.1.3.1 Angaben zu den Jugendlichen

Die Gruppe der Allgemeinen Sonderschüler ($n = 81$) und jene der Schüler aus Schwerstbehinderten Klassen ($n = 15$) wurden zur Gruppe der Sonderschüler zusammengefasst. Der Grossteil der befragten Sonderschüler besuchte niederösterreichische Schulen (88.5 %), wesentlich weniger (8.3 %) besuchten oberösterreichische und (3.1 %) burgenländische Sonderschulen.

Die Sonderschüler verteilten sich auf die Schulstufen 6-10, wobei mehr als die Hälfte (52.1 %) die 8. Schulstufe besuchte. Bei 5.2 % der Schüler wurden dazu keine Angaben gemacht.

Die Schulbesuchsjahre der Sonderschüler sind im Vergleich zu jenen der Integrationsschüler weiter gestreut und reichen vom 6. bis zum 12. Schulbesuchsjahr. Dies lässt sich vor allem durch die Möglichkeit der Verlängerung des Schulbesuchs in der Sonderschule auf bis zu 12 Schulbesuchsjahre zurückführen.

Wie lange die Schüler bereits die Schule besucht haben und auf welcher Schulstufe sie sich zum Zeitpunkt der Befragung befanden, lässt sich aus Abbildung 3 entnehmen.

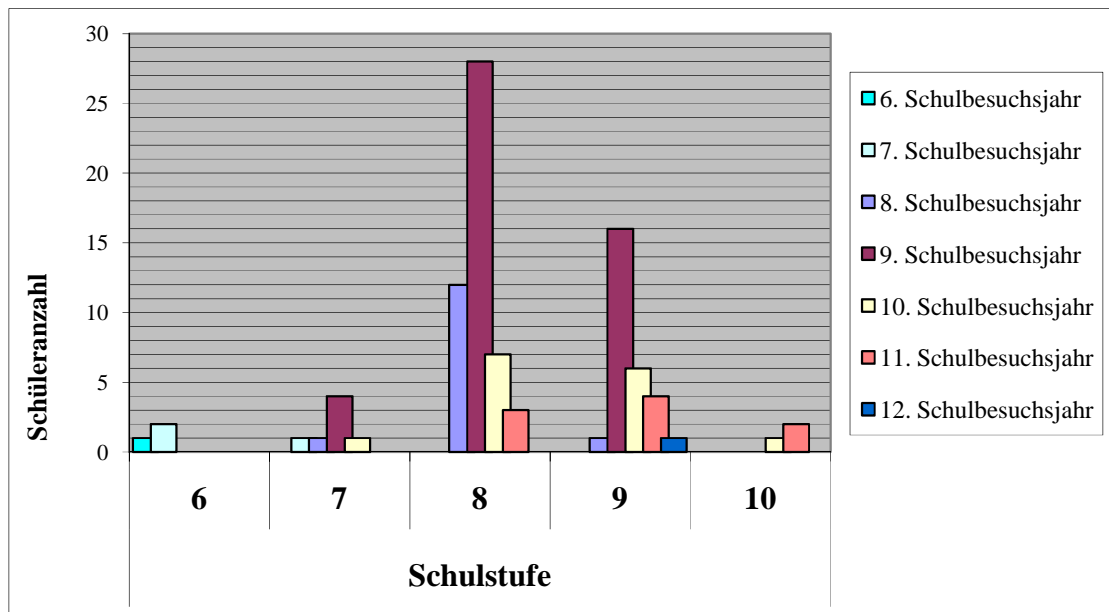


Abbildung 3: Verteilung der Schulbesuchsjahre von Sonderschülern auf die Schulstufen

Die Gruppe der Sonderschüler setzt sich aus 55 männlichen (57.3 %) und 41 weiblichen (42.7 %) Jugendlichen zusammen. Die Schüler waren zwischen 13 und 18 Jahren alt. Exakt die Hälfte der Schüler war 15 Jahre alt. Genauere Angaben zu Alter und Geschlecht können Tabelle 2 entnommen werden.

Tabelle 2

Häufigkeitsverteilung vom Alter der Sonderschüler auf die Geschlechter

	Geschlecht				gesamt	
	männlich		weiblich			
Alter	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
13	2	3.6	2	4.9	4	4.2
14	9	16.4	9	22.0	18	18.8
15	33	60.0	15	36.6	48	50.0
16	8	14.5	10	24.4	18	18.8
17	1	1.8	4	9.8	5	5.2
18	2	3.6	1	2.4	3	3.1
gesamt	55	100	41	100	96	100

Die Eltern der Sonderschüler wurden gefragt, wie sie den geistigen Entwicklungsstand ihres Kindes beurteilen würden. Die Mehrheit der Eltern (34.4 %) gab an, dass ihre

Kinder keinen Entwicklungsrückstand haben. Jeweils 24 % gaben an, dass ihr Kind einen geringen oder mäßigen Rückstand aufweist. 11.5 % beurteilten den geistigen Rückstand ihrer Kinder als schwer, 6.2 % machten dazu keine Angaben.

8.1.3.2 Angaben zu den Eltern

Die Fragebögen wurden in drei verschiedenen Sprachen verteilt. Bei den Eltern der Sonderschüler wurden die meisten Fragebögen deutscher Sprache (86.5 %) ausgefüllt. Es wurden deutlich weniger Fragebögen türkischer Sprache (11.5 %) und serbokroatischer Sprache (2.1 %) ausgefüllt.

Rund 80 % der Väter und 82 % der Mütter gaben Deutsch als ihre Muttersprache an. Betrachtet man die Ausbildungssituation der befragten Eltern so stellt sich heraus, dass mehr als die Hälfte der Väter (53.1 %) von Sonderschülern als höchsten Schulabschluss eine Lehre vorweisen konnten. Auffallend ist, dass 6.2 % die Volksschule und 3.1 % die Sonderschule als höchsten Schulabschluss angaben. Bei den Vätern der Integrationsschüler sind diese Kategorien nicht belegt. Auch bei den Müttern der Sonderschüler sind Volksschule (7.3 %) und Sonderschule (10.4 %) als höchster Schulabschluss häufiger genannt als bei Müttern von Integrationsschülern.

Um die Unterschiede besser zu verdeutlichen, können die Verteilungen der Kategorie höchster Schulabschluss der Eltern von Sonderschülern bzw. Integrationsschülern den Tabellen 3 und 4 entnommen werden.

Tabelle 3

Häufigkeitsverteilung vom höchsten Schulabschluss des Vaters auf die Schultypen

	Schultyp			
	Integrationsklasse		Sonderschule	
Höchster Schulabschluss des Vaters	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
Volksschule	0	0.0	6	6.2
Sonderschule	0	0.0	3	3.1
Hauptschule	5	12.5	13	13.5
Lehre/Berufsschule	21	52.5	51	53.1
Matura/BHS	7	17.5	6	6.2
Uni/Hochschule	1	2.5	2	2.1
keine Angaben	6	15.0	15	15.6

gesamt	<i>40</i>	<i>100</i>	<i>96</i>	<i>100</i>
---------------	-----------	------------	-----------	------------

Die Eltern wurden auch nach ihrer beruflichen Situation gefragt. So stellte sich heraus, dass die Mehrheit der Mütter von Sonderschülern (33.3 %) gar nicht bzw. halbtags (28.1 %) berufstätig war. Etwas weniger (24 %) gaben an, ganztags berufstätig zu sein. Etwa 6 % der Mütter waren stundenweise beschäftigt, rund 8 % machten keine Angaben dazu. Die Mehrheit der Väter (68.7 %) gab an, ganztags berufstätig zu sein bzw. machte dazu keine Angaben (16.7 %). Im Gegensatz zu den Vätern von Integrationsschülern (5 %) gaben 9.4 % der Väter der Sonderschüler an, gar nicht zu arbeiten. Etwa 2 % waren stundenweise, rund 3 % halbtags beschäftigt.

Ihre Einkommenssituation beschrieben knapp 65 % als durchschnittlich, über 20 % als unterdurchschnittlich und rund 7 % als überdurchschnittlich. Weitere 7.3 % machten dazu keine Angaben.

Durchschnittlich hatten Eltern von Sonderschülern 2.82 Kinder. Eltern von Integrationsschülern hatten nur geringfügig weniger (2.58).

Tabelle 4

Häufigkeitsverteilung vom höchsten Schulabschluss der Mutter auf die Schultypen

Höchster Schulabschluss der Mutter	Schultyp			
	Integrationsklasse		Sonderschule	
	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
Volksschule	<i>1</i>	<i>2.5</i>	<i>7</i>	<i>7.3</i>
Sonderschule	<i>0</i>	<i>0.0</i>	<i>10</i>	<i>10.4</i>
Hauptschule	<i>15</i>	<i>37.5</i>	<i>19</i>	<i>19.8</i>
Lehre/Berufsschule	<i>15</i>	<i>37.5</i>	<i>39</i>	<i>40.6</i>
Matura/BHS	<i>5</i>	<i>12.5</i>	<i>11</i>	<i>11.5</i>
Uni/Hochschule	<i>1</i>	<i>2.5</i>	<i>1</i>	<i>1.0</i>
Keine Angaben	<i>3</i>	<i>7.5</i>	<i>9</i>	<i>9.4</i>
gesamt	<i>40</i>	<i>100</i>	<i>96</i>	<i>100</i>

8.2 Verwendete Statistische Verfahren

Zur Prüfung der Hypothesen wurden Mann-Whitney-U-Tests herangezogen. Zur genaueren Analyse der Unterschiede wurden Kreuztabellen berechnet und die Häufigkeitsverteilungen betrachtet.

Die zu den einzelnen Fragestellungen angeführten Häufigkeiten beziehen sich immer nur auf jene Personen, die zur jeweiligen Frage tatsächlich Angaben gemacht haben.

8.3 Hypothesengruppen

Aus der Theorie ergaben sich fünf Themenbereiche die für die statistische Überprüfung als relevant erachtet wurden. Die vorhandenen Fragen wurden diesen Themen zugeordnet und dazu Hypothesen aufgestellt. Die Ergebnisse werden zunächst deskriptiv dargestellt, danach die Hypothesen statistisch geprüft.

8.3.1 Klassenklima

Als Zeichen von sozialer Integration wird gesehen, wenn sich ein Schüler mit der Klassengemeinschaft verbunden fühlt (Randoll, 1991).

Den Eltern der betroffenen Schüler wurden deshalb Fragen gestellt, die Rückschlüsse auf das herrschende Klassenklima zulassen.

Fragestellung 1:

Besteht ein Unterschied in der Beurteilung des Klassenklimas durch die Eltern in Bezug auf verschiedene Merkmale der Schüler (Geschlecht, Schultyp)?

Hypothese 1.1: Die Beurteilung des Klassenklimas durch die Eltern unterscheidet sich nicht nach dem Schultyp.

Hypothese 1.2: Die Beurteilung des Klassenklimas durch die Eltern unterscheidet sich nicht nach dem Geschlecht.

Wenn Kinder und Jugendliche gerne zur Schule gehen, kann angenommen werden, dass in der Klasse ein gutes Klima herrscht.

Der folgenden Tabelle kann entnommen werden wie die Antworten auf die Frage „Geht ihr Kind derzeit gerne in die Schule?“ auf die Schultypen verteilt sind.

Etwa ein Drittel der Eltern (32.1 %) gibt an, dass ihr Kind gerne zur Schule geht. Weniger als 10 % geben an, dass ihr Kind gar nicht gerne zur Schule geht.

Um festzustellen, ob Integrationsschüler und Sonderschüler unterschiedlich gerne zur Schule gehen, wurde ein Mann-Whitney-Test gerechnet.

Mit einem p- Wert von .464 zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schultypen.

Tabelle 5

Verteilung der Antworten auf die Frage. „Geht Ihr Kind derzeit gerne in die Schule?“

	Schultyp				gesamt	
	Integrationsklasse		Sonderschule			
Gerne zur Schule gehen	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
gar nicht gern	6	15.4	6	6.3	12	9.0
ungern	2	5.1	11	11.6	13	9.7
mittel	10	25.6	25	26.3	35	26.1
gern	14	35.9	29	30.5	43	32.1
sehr gern	7	17.9	24	25.3	31	23.1
gesamt	39	100	95	100	134	100

Mit einem p- Wert von .929 zeigt der Mann-Whitney-U-Test ebenfalls keinen signifikanten Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen im Bezug auf diese Frage.

Als weiteres Indiz für ein gutes Klassenklima kann die Rücksichtnahme durch die Mitschüler gewertet werden.

Fast ein Drittel der Eltern (31.3 %) gibt an, dass auf ihre Kinder meistens Rücksicht genommen wird. Nicht ganz 10 % geben aber auch an, dass auf ihr Kind von Mitschülerinnen und Mitschülern nie Rücksicht genommen wird.

Rücksichtnahme von Mitschülern zeigt sich nach dem Mann-Whitney-Test signifikant ($p = .028$) öfter bei Sonderschülern als bei Integrationsschülern. Während auf 35.6 % der Sonderschüler meistens Rücksicht genommen wird, so sind es bei den Integrationsschülern nur 21.1 %. Eltern von Integrationsschülern geben am häufigsten an (44.7 %), dass ihre Kinder nur manchmal rücksichtsvoll behandelt werden.

Tabelle 6

Verteilung der Antworten auf die Frage: „Wird auf ihr Kind in der Schule von den Mitschülerinnen und Mitschülern Rücksicht genommen?“

	Schultyp				gesamt	
	Integrationsklasse		Sonderschule			
Rücksichtnahme von Mitschülerinnen/ Mitschülern	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
nie	3	7.9	9	10.0	12	9.4
selten	4	10.5	3	3.3	7	5.5
manchmal	17	44.7	21	23.3	28	29.7
oft	6	15.8	25	27.8	31	24.2
meistens	8	21.1	32	35.6	40	31.3
gesamt	38	100	90	100	128	100

Vergleicht man die mittleren Ränge, so werden auch hier die Unterschiede deutlich sichtbar. Während die Rücksichtnahme von Mitschülern auf Sonderschüler 69.02 beträgt, ist der Betrag von 53.79 bei Integrationsschülern deutlich geringer.

Tabelle 7

Mittlere Ränge für „Rücksichtnahme von Mitschülern“ und Schultyp

Schultyp	n	MR
Integrationsklasse	38	5.,79
Sonderschule	90	69.02

Antwortkategorien: 4 = meistens, 3 = oft, 2 = manchmal, 1 = selten, 0 = nie

Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Bezug auf die Rücksichtnahme sind statistisch nicht bedeutsam ($p = .374$).

Ein gutes Klassenklima zeichnet sich auch dadurch aus, dass sich ihre Mitglieder in der Gemeinschaft angenommen und willkommen fühlen.

Etwa 60 % der befragten Eltern geben an, dass sich ihre Kinder in der Klassengemeinschaft meistens willkommen fühlen. Nur etwa 2 % meinen, dass dies nie der Fall ist.

Tabelle 8

Verteilung der Antworten auf die Frage: „Fühlt sich Ihr Kind in der Klassengemeinschaft willkommen?“

	Schultyp				gesamt	
	Integrationsklasse		Sonderschule			
In Klassengemeinschaft willkommen fühlen	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
nie	0	0.0	2	2.2	2	1.5
selten	3	7.7	2	2.2	5	3.8
manchmal	6	15.4	10	10.9	16	12.2
oft	10	25.6	22	23.9	32	24.4
meisten	20	51.3	56	60.9	76	58.0
gesamt	39	100	92	100	131	100

Bezüglich des „Willkommenfühlers“ in der Klassengemeinschaft unterscheiden sich Sonderschüler und Integrationsschüler nicht bedeutsam voneinander ($p = .254$).

Allerdings konnte mit einem p von .041 nach Mann-Whitney ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern und dem Ausmaß in dem sie sich in der Klassengemeinschaft willkommen fühlen, gefunden werden. Männliche Jugendliche fühlen sich mit einem Wert von 70.56 in der Klassengemeinschaft deutlich mehr willkommen als ihre weiblichen Mitschüler mit 58.38.

Tabelle 9

Mittlere Ränge für „Willkommenfühlen in der Klassengemeinschaft“ und „Geschlecht“

<u>Geschlecht</u>	n	MR
männlich	76	70.56
weiblich	54	58.38

Antwortkategorien: 4 = meistens, 3 = oft, 2 = manchmal, 1 = selten, 0 = nie

8.3.2 Lehrerverhalten

Durch Zeigen von Verständnis und einer angemessenen Haltung gegenüber einzelnen Schülern können Lehrkräfte positiv auf die Stellung der Betroffenen im Klassenverband einwirken. Durch Setzen pädagogischer Maßnahmen können Lehrer förderlich in den Prozess der sozialen Integration eingreifen (Schenk-Danzinger, 1993). Die anschließenden Fragen sollen Einblick in das tatsächliche Verhalten der Lehrer in Sonderschul- und Integrationsklassen gewähren.

Fragestellung 2:

Besteht ein Unterschied in der Beurteilung des Lehrerverhaltens durch die Eltern in Bezug auf verschiedene Merkmale der Schüler?

Hypothese 2.1: Die Beurteilung des Lehrerverhaltens durch die Eltern unterscheidet sich nicht nach dem besuchten Schultyp.

Hypothese 2.2: Die Beurteilung des Lehrerverhaltens durch die Eltern unterscheidet sich nicht nach dem Geschlecht der Jugendlichen.

Wenn Lehrer den Anforderungen nicht gewachsen sind, die der Unterricht mit SPF-Schülern erfordert, wirkt sich ihr daraus resultierendes Verhalten negativ auf die Schüler aus.

Etwa 70 % aller Eltern geben an, dass ihre Kinder keiner Belastung durch überforderte Lehrkräfte ausgesetzt sind. Insgesamt 5.3 % geben an dass ihre Kinder eine große oder sehr große Belastung durch ihre Lehrkräfte verspüren.

Hinsichtlich der Belastung durch überforderte Lehrerinnen und Lehrer zeigt sich zwischen Sonderschüler und Integrationsschüler nach Mann-Whitney ein signifikanter Unterschied ($p = .058$).

Die Mehrheit der Sonderschüler, 75 %, weist keine Belastung durch überforderte Lehrkräfte auf. Im Vergleich dazu kann das nur etwas mehr als die Hälfte der Eltern von Integrationsschülern, nämlich 55.6 %, von ihren Kindern sagen. Die Häufigkeitsverteilung der Integrationsschüler mit geringer Belastung unterscheidet sich mit 22.2 % auch wesentlich von jener der Sonderschüler. Diese weisen mit 4.4 % wesentlich seltener eine mittlere Belastung durch ihre überforderten Lehrkräfte auf.

Tabelle 10

Häufigkeitsverteilung der Antworten auf die Frage: “Wie groß ist die Belastung für ihr Kind durch überforderte Lehrerinnen/Lehrer?”

	Schultyp				gesamt	
	Integrationsklasse		Sonderschule			
Belastung durch überforderte Lehrkräfte	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
keine Belastung	15	55.6	51	75.0	66	69.5
geringe Belastung	5	18.5	10	14.7	15	15.8
mittlere Belastung	6	22.2	3	4.4	9	9.5
große Belastung	0	0.0	3	4.4	3	3.2
sehr große Belastung	1	3.7	1	1.5	2	2.1
gesamt	27	100	68	100	95	100

Tabelle 11

Mittlere Ränge für „Belastung durch überforderte Lehrkräfte“ und Schultyp

Schultyp	n	MR
Integrationsklasse	27	54,93
Sonderschule	68	45,25

Antwortkategorien: 4= sehr große Belastung, 3 = große Belastung, 2 = mittlere Belastung, 1 = geringe Belastung, 0 = keine Belastung

Auch die mittleren Ränge von 54.93 zeigen bei den Integrationsschülern einen deutlich höheren Belastungswert als bei den Sonderschülern mit 45.25.

Mit dem Mann-Whitney-U-Test und einem p von .799 konnte hinsichtlich der Fragestellung zwischen den männlichen und weiblichen Schülern kein bedeutsamer Unterschied festgestellt werden.

Ein positives Lehrerverhalten zeigt sich auch im Verständnis, welches die Lehrkräfte den Jugendlichen entgegenbringen.

Mehr als zwei Drittel aller befragten Eltern (72.9 %) gaben an, keine Belastung durch mangelndes Verständnis der Lehrkräfte gegenüber ihren Kindern zu bemerken. Etwa 3 % sind der Meinung, dass ihre Kinder einer großen Belastung, ebenso viele sogar einer sehr großen Belastung durch mangelndes Verständnis der Lehrkräfte ausgesetzt sind.

Tabelle 12

Häufigkeitsverteilung der Antworten auf die Frage: "Wie groß ist die Belastung für ihr Kind durch mangelndes Verständnis der Lehrerinnen/Lehrer für ihr Kind?"

	Schultyp				gesamt	
	Integrationsklasse		Sonderschule			
Belastung durch mangelndes Verständnis der Lehrkräfte	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
keine Belastung	15	55.6	55	79.7	70	72.9
geringe Belastung	7	25.9	5	7.2	12	12.5
mittlere Belastung	2	7.4	6	8.7	8	8.3
große Belastung	1	3.7	2	2.9	3	3.1
sehr große Belastung	2	7.4	1	1.4	3	3.1
gesamt	27	100	69	100	96	100

Mit einem p-Wert von .026 ist das Ergebnis des Mann-Whitney-U-Tests signifikant.

Nach Beurteilung der Eltern zeigen sich Sonderschüler durch mangelndes Verständnis der Lehrkräfte wesentlich seltener stark bzw. sehr stark belastet als ihre Kollegen aus Integrationsklassen. Beinahe 80 % der Sonderschüler zeigten im Vergleich zu etwa 55 % der Integrationsschüler keine Belastung durch mangelndes Verständnis der unterrichtenden Pädagogen. Das höhere Maß an Belastung von 56.41 bei den Integrationsschülern unterscheidet sich sichtlich von den 45.41 der Sonderschüler.

Tabelle 13

Mittlere Ränge für „Belastung durch mangelndes Verständnis der Lehrkräfte“ und Schultyp

Schultyp	n	MR
Integrationsklasse	27	56.41
Sonderschule	69	45.41

Antwortkategorien: 4= sehr große Belastung, 3= große Belastung, 2= mittlere Belastung, 1= geringe Belastung, 0= keine Belastung

Hinsichtlich des Verständnisses der Lehrkräfte konnte auch hier mit dem Mann-Whitney- Test ($p = .546$) kein bedeutsamer Geschlechterunterschied gefunden werden.

Laut der Mehrheit aller befragten Eltern verstehen sich beinahe 47 % der Jugendlichen sehr gut mit ihren Lehrerinnen und Lehrern. Bemerkenswert erscheint die Tatsache, dass weder Sonderschüler noch Integrationsschüler sehr schlecht mit ihren Lehrkräften auskommen.

Tabelle 14

Häufigkeitsverteilung der Antworten auf die Frage: “Wie versteht sich ihr Kind mit den Lehrkräften?”

	Schultyp				gesamt	
	Integrationsklasse		Sonderschule			
Verstehen mit Lehrkräften	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
unterschiedlich	5	13.2	3	3.2	8	6.1
sehr schlecht	0	0.0	0	0.0	0	0.0
schlecht	1	2.6	1	1.1	2	1.5
mittelmäßig	3	7.9	8	8.6	11	8.4
gut	19	50.0	30	32.3	49	37.4
sehr gut	10	26.3	51	54.8	61	46.6
gesamt	38	100	93	100	131	100

Es zeigt sich, dass zwischen Sonderschülern und Schülern aus Integrationsklassen ein hoch signifikanter Unterschied (U-Test: $p = .003$) hinsichtlich des Verstehens mit Lehrkräften besteht. Sonderschüler kommen demnach besser mit ihren Lehrkräften aus

als Integrationsschüler. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen, welche eine Sonderschule besuchen, verstehen sich sehr gut mit ihren unterrichtenden Pädagogen. Im Gegensatz dazu sind es bei den Jugendlichen mit integrativem Unterricht nicht einmal 30 %. Die Hälfte der Integrationsschüler versteht sich nur gut mit ihren Lehrkräften.

Mit einem p- Wert von .304 konnte kein statistischer Unterschied zwischen den Geschlechtern hinsichtlich des Verstehens mit Lehrkräften gezeigt werden.

8.3.3 Belastung

Die soziale Integration wird gefährdet, wenn sich gestörtes Interaktionsverhalten nicht behinderter Jugendlicher und Kinder belastend auf die Schüler mit SPF auswirkt.

Fragestellung 3:

Besteht ein Unterschied in der Beurteilung der Belastung und verschiedenen Merkmalen der Jugendlichen?

Hypothese 3.1: Die Beurteilung der Belastung unterscheidet sich nicht nach dem Schultyp.

Hypothese 3.2: Die Beurteilung der Belastung unterscheidet sich nicht nach dem Geschlecht.

Die Anwesenheit von zu vielen Schülern in der Klasse kann von Schülern mit SPF als Belastung empfunden werden.

Über 80 % der Jugendlichen fühlen sich, laut Angaben ihrer Eltern, durch eine große Klasse nicht belastet. Beinahe 2 % aller Befragten gaben eine große, ebenso viele eine sehr große Belastung durch eine große Klasse an.

Tabelle 15

Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen „Belastung durch große Klasse“ auf die Schultypen

	Schultyp				gesamt	
	Integrationsklasse		Sonderschule			
Belastung durch große Klasse	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
keine Belastung	19	65.5	67	85.9	86	80.4
geringe Belastung	4	13.8	6	7.7	10	9.3
mittlere Belastung	5	17.2	2	2.6	7	6.5
große Belastung	1	3.4	1	1.3	2	1.9
sehr große Belastung	0	0.0	2	2.6	2	1.9
gesamt	29	100	78	100	107	100

Hinsichtlich des Gefühls der Belastung durch eine große Klasse unterscheiden sich die Schultypen mit einem p von .019 nach Mann-Whitney statistisch signifikant voneinander.

Knapp 86 % der Sonderschüler im Vergleich zu nur knapp 66 % der Integrationsschüler gaben an, keinerlei Belastung durch eine große Klasse zu verspüren. Auch beim Vergleich der Häufigkeiten der mittleren Belastung unterscheiden sich die Integrationsschüler mit ihren über 17 % von ihren Kollegen aus der Sonderschule mit nicht ganz 3 % deutlich.

Mit dem Mann-Whitney-U-Test ($p = .401$) konnten keine Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Fragestellung gefunden werden.

Schwieriges Verhalten einzelner Kinder und Jugendlicher kann auf Schüler mit SPF belastend wirken.

Etwa 40 % aller befragten Eltern sind der Meinung, dass ihre Kinder durch das schwierige Verhalten anderer Kinder keiner Belastung ausgesetzt sind. Nur etwas über 7 % aller Befragten zeigten eine sehr große Belastung durch das schwierige Verhalten anderer Kinder.

Tabelle 16

Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen „Belastung durch schwieriges Verhalten einzelner Kinder“ auf die beiden Schultypen

	Schultyp				gesamt	
	Integrationsklasse		Sonderschule			
Belastung durch schwieriges Verhalten einzelner Kinder	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
keine Belastung	13	40.6	30	38.5	43	39.1
geringe Belastung	5	15.6	20	25.6	25	22.7
mittlere Belastung	6	18.8	13	16.7	19	17.3
große Belastung	5	15.6	10	12.8	15	13.6
sehr große Belastung	3	9.4	5	6.4	8	7.3
gesamt	32	100	78	100	110	100

Hinsichtlich des Gefühls der Belastung durch andere Kinder konnte zwischen den Schultypen kein statistisch bedeutsamer Unterschied festgestellt werden (U-Test: $p = .719$).

Zwischen den Geschlechtern konnte ebenfalls kein signifikanter Unterschied festgestellt werden (U-Test: $p = .837$).

Als Belastung gilt das gehänselt und verspottet werden, sowie das grob behandelt werden innerhalb der Schule.

Um die Ergebnisse zu verdeutlichen wurden bei den folgenden fünf Fragen jeweils die ursprünglichen Kategorien 1 (meistens) und 2 (oft) als auch die Kategorien 4 (selten) und 5 (nie) zusammengefasst und für die Berechnungen herangezogen.

Betrachtet man die Häufigkeitsverteilung der zusammengefassten Kategorie selten und nie innerhalb der Schule gehänselt und verspottet, so zeigen sich über 60 % aller Befragten dieser Kategorie zugehörig. Meistens bzw. oft innerhalb der Schule gehänselt und verspottet, werden laut Angaben ihrer Eltern, knapp 14 % der Jugendlichen.

Tabelle 17

Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen „Belastung durch gehänselt und verspottet werden innerhalb der Schule“ auf Integrationsklassen und Sonderschulklassen

	Schultyp				gesamt	
	Integrationsklasse		Sonderschule			
Innerhalb der Schule gehänselt/verspottet	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
meistens, oft	7	17.9	11	12.1	18	13.8
manchmal	14	35.9	17	18.7	31	23.8
selten, nie	18	46.2	63	69.2	81	62.3
gesamt	39	100	91	100	130	100

Hinsichtlich der Tatsache, dass Schüler innerhalb der Schule gehänselt und verspottet werden, unterscheiden sich Integrationsschüler von Sonderschülern statistisch signifikant (U-Test: $p = .021$).

Beim Betrachten der Häufigkeitsverteilungen wird ersichtlich, dass fast 70 % der Sonderschüler, im Gegensatz zu nicht einmal der Hälfte der Integrationsschüler (46.2 %) selten bis nie innerhalb der Schule gehänselt und verspottet werden. Integrationsschüler werden mit einem Wert von 55.45 deutlich häufiger innerhalb der Schule gehänselt oder verspottet als Sonderschüler mit einem Wert von 69.81.

Tabelle 18

Mittlere Ränge für „gehänselt und verspottet werden innerhalb der Schule“ und Schultyp

Schultyp	n	MR
Integrationsklasse	39	55.45
Sonderschule	91	69.81

Antwortkategorien: 0= meistens/oft, 1= manchmal, 2=selten/nie

Zwischen den Geschlechtern konnte nach Mann-Whitney kein signifikanter Unterschied ($p = .763$) bezüglich des gehänselt und verspottet werdens innerhalb der Schule gefunden werden.

Drei Viertel aller befragten Eltern gaben an, dass ihre Kinder innerhalb der Schule selten bis nie grob behandelt werden. Etwa 17 % der Befragten meinten, dass dies manchmal der Fall wäre.

Tabelle 19

Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen „Belastung durch grob behandelt werden innerhalb der Schule“ auf die Schultypen

	Schultyp				gesamt	
	Integrationsklasse		Sonderschule			
Innerhalb der Schule grob behandelt	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
meistens, oft	6	15.8	4	4.9	10	8.3
manchmal	6	15.8	14	17.1	20	16.7
selten, nie	26	68.4	64	78.0	90	75.0
gesamt	38	100	82	100	120	100

In Hinblick auf die Tatsache, dass Jugendliche innerhalb der Schule grob behandelt werden, unterscheiden sie sich nicht bedeutsam (U-Test: $p = .18$) nach dem besuchten Schultyp.

Es konnten außerdem keine statistisch bedeutsamen Geschlechtsunterschiede bezüglich dieser Fragestellung gefunden werden (U-Test: $p = .196$).

Als Belastung gilt ebenfalls das gehänselt, verspottet und grob behandelt werden, außerhalb der Schule.

Von allen befragten Eltern sind rund 65 % der Ansicht, dass ihre Kinder selten bis nie außerhalb der Schule gehänselt und verspottet werden. Fast 13 % meinen, dass dies meistens oder oft passiert.

Tabelle 20

Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen „Belastung durch gehänselt und verspottet werden außerhalb der Schule“ auf die beiden Schultypen

	Schultyp				gesamt	
	Integrationsklasse		Sonderschule			
Außerhalb der Schule gehänselt/verspottet	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
meistens, oft	5	13.2	11	12.8	16	12.9
manchmal	7	18.4	20	23.3	27	21.8
selten, nie	26	68.4	55	64.0	81	65.3
gesamt	38	100	86	100	124	100

Hinsichtlich des gehänselt und verspottet werden außerhalb der Schule unterscheiden sich auch hier die Jugendlichen nicht (U-Test: $p = .692$) nach ihrem besuchten Schultyp.

Bedeutsame Geschlechtsunterschiede konnten mit dem Mann-Whitney-Test und einem p von .282 nicht festgestellt werden.

Von den insgesamt vier Fragestellungen zu den schlechten Erfahrungen der Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule zeigt sich beim grob behandelt werden außerhalb der Schule die höchste Ausprägung. Beinahe 85 % aller Eltern sind der Meinung, dass ihre Kinder selten bis nie außerhalb des schulischen Kontextes grob behandelt werden. Nur rund 5 % der Jugendlichen werden laut Eltern außerhalb der Schule grob behandelt.

Bedeutende Unterschiede zwischen Sonderschülern und Integrationsschülern hinsichtlich der groben Behandlung außerhalb der Schule konnten nicht gefunden werden (U-Test: $p = .774$).

Tabelle 21

Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen „Belastung durch grob behandelt werden außerhalb der Schule“ und den Schultypen

Außerhalb der Schule grob behandelt	Schultyp				gesamt	
	Integrationsklasse		Sonderschule			
	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
meistens, oft	3	8.3	3	3.8	6	5.2
manchmal	3	8.3	9	11.4	12	10.4
selten, nie	30	83.3	67	84.8	97	84.3
gesamt	36	100	79	100	115	100

Es gibt ebenfalls keinen signifikanten Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen und der Häufigkeit mit der sie außerhalb der Schule grob behandelt werden (U-Test: $p = .745$).

Wenn ihre Kinder in der Schule mit zu großen Belastungen zu kämpfen haben, bereuen Eltern oft ihre Entscheidung zur gewählten Schulform.

Von den befragten Eltern, deren Jugendliche einen SPF aufweisen, bereuen, laut eigenen Angaben, rund 15 % ihre Entscheidung zur gewählten Schulform, meistens oder oft. Etwa ein Fünftel der Befragten bereuen manchmal ihre Entscheidung. Die Mehrheit der Eltern, nämlich 63.5 %, bereut ihre Entscheidung für die gewählte Schulform selten oder nie.

Bezüglich des Bereuens der Entscheidung unterscheiden sich die Eltern von Sonderschülern und Integrationsschülern signifikant voneinander (U-Test: $p = .012$).

Eltern von Integrationsschülern bereuen ihre Entscheidung häufiger als Eltern, die sich für die Sonderschule entschieden haben. Über 70 % der Eltern von Sonderschülern im Gegensatz zu knapp 46 % der Eltern von Integrationsschülern bereuen selten oder nie ihre Entscheidung zu Integrationsklasse oder Sonderschule.

Tabelle 22

Häufigkeitsverteilung der Angaben zur Frage nach dem „Bereuen der Entscheidung zur Beschulungsform“ auf Integrationsklassen und Sonderschulklassen

	Schultyp				gesamt	
	Integrationsklasse		Sonderschule			
Bereuen der Entscheidung zu Integrationsklasse/ Sonderschulklasse	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
meistens, oft	8	21.6	11	12.4	19	15.1
manchmal	12	32.4	15	16.9	27	21.4
selten, nie	17	45.9	63	70.8	80	63.5
gesamt	37	100	89	100	126	100

Zwischen Eltern von männlichen und weiblichen Jugendlichen konnten keine signifikanten Unterschiede für das Bereuen der Entscheidung bestätigt werden (U-Test: $p = .273$).

8.3.4 Freundschaftsbeziehungen

Besonders wichtig für die soziale Integration ist das Knüpfen von sozialen Kontakten und das Fortführen und Vertiefen derselben im Freizeitbereich (Heyer & Preuss-Lausitz, 1990).

Fragestellung 4:

Besteht ein Unterschied zwischen den Sozialkontakten bzw. Freundschaftsbeziehungen und verschiedenen Merkmalen der Schüler?

Hypothese 4.1: Die Beurteilung der Sozialkontakte bzw. Freundschaftsbeziehungen unterscheidet sich nicht nach dem Schultyp.

Hypothese 4.2: Die Beurteilung der Sozialkontakte bzw. Freundschaftsbeziehungen unterscheidet sich nicht nach dem Geschlecht.

Wenn Schüler in der Klasse Freunde gefunden haben, kann von einem Merkmal sozialer Integration gesprochen werden.

Mehr als die Hälfte aller befragten Eltern gaben an, dass ihre Kinder in der Schule Freunde gefunden haben, die ihnen besonders wichtig sind. Beinahe 14 % gaben an, dass dies nicht der Fall war. Bei etwa einem Drittel war dies nur teilweise der Fall.

Tabelle 23

Häufigkeitsverteilung der Antwort auf die Frage: „Hat ihr Kind in der Schule Freunde gefunden, die ihm besonders wichtig sind?“

	Schultyp				gesamt	
	Integrationsklasse		Sonderschule			
In Schule Freunde gefunden, die besonders wichtig sind	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
nein	2	5.1	16	17.0	18	13.5
teilweise	13	33.3	32	34.0	45	33.8
ja	24	61.5	46	48.9	70	52.6
gesamt	39	100	94	100	133	100

Hinsichtlich des Findens von Freunden, die besonders wichtig sind, unterscheiden sich Schüler aus Integrationsklassen statistisch nicht bedeutsam von Sonderschülern (U-Test: $p = .097$).

Auch der Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen im Bezug auf gefundene Freunde ist statistisch nicht bedeutsam (U-Test: $p = .5$).

Die Weiterführung der Schulfreundschaften in der Freizeit zeigt von einer guten sozialen Integration.

Etwa die Hälfte aller Schüler hat außerhalb der Schulzeit seltener als einmal pro Woche Kontakt zu ihren Freunden. Fast ein Drittel der Beteiligten gaben an, mehrmals pro Woche Kontakt zu diesen zu haben.

Tabelle 24

Häufigkeitsverteilung der Antwort auf die Frage: „Hat ihr Kind mit seinen Freunden auch außerhalb der Schule Kontakt?“

	Schultyp				gesamt	
	Integrationsklasse		Sonderschule			
Kontakt zu Freunden außerhalb der Schulzeit	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
seltener	14	35.9	49	55.1	63	49.2
ja, einmal pro Woche	10	25.6	13	14.6	23	18.0
ja, mehrmals pro Woche	15	38.5	27	30.3	42	32.8
gesamt	39	100	89	100	128	100

Beim Mann-Whitney-Test ($p = .096$) zeigen Sonderschüler und Integrationsschüler keinen signifikanten Unterschied in Bezug auf ihren Kontakt zu Freunden außerhalb der Schule.

Es gibt keinen statistisch bedeutsamen Unterschied zwischen den Geschlechtern im Bezug auf den außerschulischen Kontakt zu Freunden (U-Test: $p = .274$).

Die Häufigkeit der Sozialkontakte gibt Aufschluss auf den Grad der Integriertheit.

Hinsichtlich des Verbringens der Freizeit mit Freunden und Mitschülern unterscheiden sich nach Mann-Whitney ($p = .144$) Integrationsschüler und Sonderschüler nicht bedeutsam voneinander.

Mit einem p -Wert von .107 ist das Ergebnis des Mann-Whitney-Tests zur Berechnung des Unterschiedes zwischen den Geschlechtern ebenfalls statistisch nicht signifikant.

Tabelle 25

Häufigkeitsverteilung der Antwort auf die Frage: „Wie oft verbringt ihr Kind die Freizeit mit Freunden und Mitschülern?“

	Schultyp				gesamt	
	Integrationsklasse		Sonderschule			
Freizeit verbringen mit Freunden und Mitschülerinnen/ Mitschülern	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
nie	0	0.0	9	10.0	9	7.0
selten	4	10.3	18	20.0	22	17.1
manchmal	16	41.0	26	28.9	42	32.6
oft	14	35.9	23	25.6	37	28.7
meistens	5	12.8	14	15.6	19	14.7
gesamt	39	100	90	100	129	100

8.3.5 Kontaktverhalten

Aufgrund ihrer Schwierigkeiten haben Jugendliche mit SPF oft ein auffälliges Kontaktverhalten. Ein gestörtes Kontaktverhalten kann soziale Integration verhindern.

Fragestellung 5:

Besteht ein Unterschied im Kontaktverhalten der Jugendlichen mit SPF und verschiedenen Merkmalen der Schüler?

Hypothese 5.1: Die Beurteilung des Kontaktverhaltens unterscheidet sich nicht nach dem Schultyp.

Hypothese 5.2: Die Beurteilung des Kontaktverhaltens unterscheidet sich nicht nach dem Geschlecht.

Besonders ängstliches und scheues Verhalten erschwert die Kontaktaufnahme und damit die soziale Integration von Kindern und Jugendlichen untereinander.

Exakt 60 % der betroffenen Schüler hatten laut Angaben ihrer Eltern im Gegensatz zu Gleichaltrigen gar kein Problem mit Ängstlichkeit. Beinahe 4 % hatten starke Probleme damit.

Tabelle 26

Häufigkeitsverteilung der Antwort auf die Frage: „Zeigt sich ihr Kind im Vergleich zu Gleichaltrigen ängstlich?“

	Schultyp				gesamt	
	Integrationsklasse		Sonderschule			
Problem ängstlich	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
gar nicht	17	65.4	46	58.2	63	60.0
schwach	5	19.2	14	17.7	19	18.1
mittel	3	11.5	16	20.3	19	18.1
stark	1	3.8	3	3.8	4	3.8
gesamt	26	100	79	100	105	100

Der Unterschied zwischen Sonderschülern und Integrationsschülern hinsichtlich ihrer Ängstlichkeit ist nach dem Ergebnis des Mann-Whitney-Tests mit einem p von .45 nicht signifikant.

Auch der Geschlechtsunterschied, hinsichtlich des Problems der Ängstlichkeit, ist statistisch nicht bedeutsam (U-Test: p = .895).

Eine sehr ähnliche Verteilung zeigt sich beim Problem des scheu Seins im Gegensatz zu Gleichaltrigen.

Tabelle 27

Häufigkeitsverteilung der Antwort auf die Frage: „Zeigt sich ihr Kind im Vergleich zu Gleichaltrigen scheu?“

	Schultyp				gesamt	
	Integrationsklasse		Sonderschule			
Problem scheu	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
gar nicht	19	70.4	46	58.2	65	61.3
schwach	5	18.5	17	21.5	22	20.8
mittel	3	11.1	11	13.9	14	13.2
stark	0	0.0	5	6.3	5	4.7
gesamt	27	100	79	100	106	100

Auch hier findet sich kein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen den beiden besuchten Schultypen (U-Test: $p = .207$).

Ebenfalls kein statistisch bedeutsamer Unterschied konnte zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen in ihrer Scheuheit gefunden werden (U-Test: $p = .642$).

Auch mangelnde Kontaktbereitschaft aufgrund von Niedergeschlagenheit und depressivem Verhalten wirkt sich erschwerend auf die soziale Integration aus.

Mehr als zwei Drittel der Schüler zeigten laut Angaben ihrer Eltern gar keine Anzeichen von Niedergeschlagenheit und depressiver Verstimmung im Gegensatz zu Gleichaltrigen.

Tabelle 28

Häufigkeitsverteilung der Antwort auf die Frage: „Zeigt sich ihr Kind im Vergleich zu Gleichaltrigen niedergeschlagen oder depressiv?“

	Schultyp				gesamt	
	Integrationsklasse		Sonderschule			
Problem niedergeschlagen, depressiv	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
gar nicht	16	61.5	51	68.9	67	67.0
schwach	6	23.1	15	20.3	21	21.0
mittel	2	7.7	6	8.1	8	8.0
stark	2	7.7	2	2.7	4	4.0
gesamt	26	100	74	100	100	100

Statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den besuchten Schultypen konnten nicht bestätigt werden (U-Test: $p = .443$).

Es konnten auch keine Geschlechtunterschiede im Bezug auf das Problem „niedergeschlagen und depressiv“ gefunden werden (U-Test: $p = .701$).

Aggressives Verhalten kann sich besonders schlecht auf die Kontaktaufnahme auswirken.

Wie bei den vorangegangenen Fragestellungen in Bezug auf verschiedenste Probleme im Gegensatz zu Gleichaltrigen ist die Verteilung der Häufigkeiten sehr ähnlich.

Tabelle 29

Häufigkeitsverteilung der Antwort auf die Frage: „Zeigt ihr Kind im Vergleich zu Gleichaltrigen aggressives Verhalten?“

	Schultyp				gesamt	
	Integrationsklasse		Sonderschule			
Problem aggressives Verhalten	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
gar nicht	17	68.0	44	58.7	61	61.0
schwach	5	20.0	16	21.3	21	21.0
mittel	3	12.0	11	14.7	14	14.0
stark	0	0.0	4	5.3	4	4.0
gesamt	25	100	75	100	100	100

Auch hinsichtlich des Problems des aggressiven Verhalten konnte zwischen Sonderschülern und Integrationsschülern kein bedeutsamer Unterschied gefunden werden (Mann-Whitney: $p = .329$).

Die Geschlechtunterschiede können mit einem p-Wert von .597 nach Mann-Whitney als statistisch nicht signifikant bezeichnet werden.

Die soziale Integration zeigt sich auch darin, wie gut die Jugendlichen mit SPF und ihre Mitschüler ein Auskommen finden.

Ein Drittel der Schüler zeigt ein sehr gutes, etwas mehr als ein Drittel gutes Auskommen mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Nicht ganz 1 % der Befragten gab an, gar nicht gut mit ihren Mitschülern auszukommen.

Tabelle 30

Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen von „Auskommen mit Mitschülerinnen und Mitschülern“ auf die beiden Schultypen

	Schultyp				gesamt	
	Integrationsklasse		Sonderschule			
Auskommen mit Mitschülerinnen /Mitschülern	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
gar nicht	0	0.0	1	1.1	1	0.8
nicht so gut	3	7.9	4	4.2	7	5.3
geht so/mittel	9	23.7	20	21.1	29	21.8
gut	14	36.8	37	38.9	51	38.3
sehr gut	12	31.6	33	34.7	45	33.8
gesamt	38	100	95	100	133	100

Statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Schultypen konnten, hinsichtlich des Auskommens mit Mitschülerinnen und Mitschülern, nicht gefunden werden (U-Test: $p = .562$).

Die Geschlechtsunterschiede sind hier mit einem p -Wert von .069 knapp nicht signifikant. Tendenziell kommen männliche Jugendliche besser mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern aus (MR: 71.41) als weibliche Jugendliche (MR: 59.83).

Tabelle 31

Mittlere Ränge für „Auskommen mit Mitschülerinnen und Mitschülern“ und Geschlecht

<u>Geschlecht</u>	n	MR
männlich	76	71.41
weiblich	56	59.83

Antwortkategorien: 4 = sehr gut, 3 = gut, 2 = geht so/mittel, 1 = nicht so gut, 0 = gar nicht

Wenn sich betroffene Jugendliche als Außenseiter fühlen und nicht das Gefühl haben mit eingeschlossen zu werden, kann das als mangelnde soziale Integration gewertet werden, egal ob es während der Schulzeit oder in ihrer Freizeit passiert.

Knapp 72 % aller Befragten gaben an, dass sich ihre Kinder innerhalb der Schule selten oder nie ausgeschlossen bzw. einsam fühlen.

Tabelle 32

Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen „innerhalb der Schule ausgeschlossen und einsam fühlen“ auf Sonderschulklassen und Integrationsklassen

	Schultyp				gesamt	
	Integrationsklasse		Sonderschule			
Innerhalb der Schule ausgeschlossen/einsam fühlen	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
meistens, oft	5	13.5	6	6.9	11	8.9
manchmal	10	27.0	14	16.1	24	19.4
selten, nie	22	59.5	67	77.0	89	71.8
gesamt	37	100	87	100	124	100

Hinsichtlich dieser Fragestellung zeigten sich mit dem Mann-Whitney-U-Test signifikante Unterschiede ($p = .047$) zwischen Sonderschülern und Integrationsschülern. Integrationsschüler fühlen sich demnach innerhalb der Schule häufiger ausgeschlossen und einsam als Sonderschüler. 77 % der Sonderschüler im Gegensatz zu beinahe 60 % der Integrationsschüler gaben an, sich selten oder nie innerhalb der Schule ausgeschlossen und einsam zu fühlen. Etwa 14 % der Integrationsschüler im Gegensatz zu fast halb so vielen Sonderschülern gaben an, dass sie sich innerhalb der Schule meistens oder oft ausgeschlossen bzw. einsam fühlen.

Die Geschlechtsunterschiede sind hier nach Mann-Whitney mit einem p von .057 knapp nicht signifikant.

Hinsichtlich des ausgeschlossen und einsam Fühlens innerhalb der Schule zeigt sich aber die Tendenz, dass weibliche Jugendliche häufiger dieses Gefühl haben (MR = 56.39) als männliche Jugendliche (MR = 66.11).

Tabelle 33

Mittlere Ränge für „ausgeschlossen und einsam fühlen innerhalb der Schule“ und Geschlecht

<u>Geschlecht</u>	n	MR
männlich	71	66.11
weiblich	52	56.39

Antwortkategorien: 0= meistens/oft, 1= manchmal, 2=selten/nie

Die Häufigkeitsverteilung auf die Frage nach dem ausgeschlossen und einsam Fühlen außerhalb der Schule ist jener der Verteilung von ausgeschlossen und einsam fühlen innerhalb der Schule sehr ähnlich.

Tabelle 34

Häufigkeitsverteilung der Ausprägung „außerhalb der Schule ausgeschlossen und einsam fühlen“ auf Sonderschüler und Integrationsschüler

	Schultyp				gesamt	
	Integrationsklasse		Sonderschule			
Außerhalb der Schule ausgeschlossen/einsam fühlen	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>	<i>n</i>	<i>in %</i>
meistens, oft	6	16.7	12	14.5	18	15.1
manchmal	5	13.9	12	14.5	17	14.3
selten, nie	25	69.4	59	71.1	84	70.6
gesamt	36	100	83	100	119	100

Die Unterschiede zwischen den Schultypen hinsichtlich dieser Fragestellung sind allerdings nicht signifikant (U-Test: $p = .826$).

Auch die Geschlechtsunterschiede bezüglich ausgeschlossen und einsam fühlen außerhalb der Schule sind statistisch nicht bedeutsam (U-Test: $p = .426$).

9 Interpretation der Ergebnisse

In der vorliegenden Arbeit wurde der Frage nach dem tatsächlichen Ausmaß Sozialer Integration von Jugendlichen mit SPF in Integrationsklassen und Sonderschulen nachgegangen.

Um soziale Integration zu beurteilen, müssen mehrere Bereiche betrachtet werden.

Wie Randoll (1991) bemerkte, ist das Willkommenfühlen in der Klassengemeinschaft ein Zeichen für gelungene soziale Integration. Die Untersuchung konnte hier zu einem positiven Ergebnis kommen. Beinahe 60 % aller befragten Eltern gaben an, dass sich ihre Kinder in der Klassengemeinschaft meistens willkommen fühlen. Nur ein kleiner Teil (2 %) merkte an, dass dies nie der Fall wäre. Fehlende Unterschiede zwischen den Schultypen stellen Sonderschulen und Integrationsklassen ein annähernd gleich gutes Zeugnis in Bezug auf das Klassenklima aus.

Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern, wonach sich männliche Jugendliche eher in der Klassengemeinschaft willkommen fühlen als weibliche, widersprechen den Ergebnissen von Köbberling und Schley (2000). In ihrer Untersuchung beurteilten befragte Mädchen das Klassenklima positiver als ihre männlichen Kollegen. Allerdings handelte es sich bei den befragten Schülern nicht ausschließlich um behinderte Jugendliche, sondern um eine gemischte Gruppe.

Rücksichtnahme von ihren Mitschülern erfahren weit weniger Jugendliche mit SPF. Etwa ein Drittel der Eltern sind der Meinung, dass auf ihr Kind meistens Rücksicht genommen wird. Beinahe 10 % behaupten, dass dies nie der Fall sei. Es konnten hier auch bedeutsame Unterschiede festgestellt werden. Sonderschüler (35.6 %) erfahren deutlich häufiger rücksichtsvolles Verhalten von ihren Mitschülern als Integrationsschüler (21.1 %). Dieses Ergebnis bestätigt die Annahme, dass die Sonderschule einen Schonraum darstellt, in welchem das behinderte Kind nach Specht (2001) besondere Förderbedingungen im geschützten Rahmen antrifft. Möglicherweise ist die mangelnde Rücksichtnahme durch Mitschüler nicht nur als negativ anzusehen. Es besteht die Möglichkeit, dass auf viele SPF Schüler gar keine Rücksicht genommen werden muss, weil sie ohnehin gut integriert und aufgehoben sind.

Wie bei Speck (2003) schon erwähnt, passiert soziale Integration meistens nicht von selbst, sondern muss von Erziehern angeregt und unterstützt werden. Lehrer und ihr Verhalten sind demnach am Gelingen maßgeblich beteiligt. Die Ergebnisse zeigten, dass nicht ganz ein Drittel (30.5 %) der befragten Eltern irgendeine Form der Belastung ihrer Kinder durch überforderte Lehrkräfte bemerkten. Es konnte ein signifikanter Unterschied zwischen Sonderschülern und Integrationsschülern gefunden werden. Nur etwas mehr als die Hälfte der Integrationsschüler (55.6 %) im Gegensatz zu 75 % der Sonderschüler weisen keine Belastung durch überforderte Lehrkräfte auf. Das Ergebnis bestätigt die Angaben von Speck (2003), wonach die Lehrkräfte von Integrationsklassen einen deutlichen Mehraufwand hätten und ihre pädagogischen Kenntnisse stärker gefordert wären als in anderen Klassen. Auch der statistisch bedeutsame Unterschied zwischen Sonderschülern und Integrationsschülern hinsichtlich ihrer Belastung durch mangelndes Verständnis der Lehrkräfte könnte auf diese Umstände zurückzuführen sein. Die Sonderschüler (rund 80 % zeigten keine Belastung) fühlten sich durch mangelndes Verständnis deutlich weniger belastet als ihre Kollegen aus Integrationsklassen (rund 55 % zeigten keine Belastung). Sonderschullehrer zeigen demnach mehr Verständnis für ihre Schüler und sind auch deutlich weniger belastet als ihre Kollegen in Integrationsklassen. Erklärt werden kann dieses Ergebnis möglicherweise durch den Umstand, dass in Integrationsklassen nicht nur Sonderpädagogen unterrichten und betroffene Lehrer keine Ausbildung im Umgang mit beeinträchtigten Kindern haben. Schröder (1998) kam bei seiner Untersuchung betroffener Grundschullehrer zu dem Ergebnis, dass sich beinahe 83 % der Befragten für Zusatzqualifikationen von Integrationslehrern aussprachen, die Ausbildung der Integrationslehrer also nicht für ausreichend empfunden werden.

Das hoch signifikante Ergebnis ($p = .003$) bezüglich des Unterschieds beim Verstehen mit Lehrkräften zwischen Sonderschülern und Integrationsschülern, welches zugunsten der Sonderschullehrer ausfällt, kann hiermit ebenfalls erklärt werden.

Bei allen Hypothesen welche das Lehrerverhalten betreffen, konnten keine Geschlechtsunterschiede gefunden werden.

Reaktionsformen wie hänseln, verspotten, Witze machen, aggressives Verhalten und ähnliches mehr dienen Menschen ohne Behinderung, laut Cloerkes (2007), zur Schaffung von Distanz und stehen so sozialer Integration im Wege.

Bezüglich der Belastung von Jugendlichen mit SPF durch unterschiedliche Reaktionsformen ihrer Umgebung, konnten bei der Untersuchung bedeutsame Ergebnisse gefunden werden. Viele der betroffenen Jugendlichen (60 %) wurden innerhalb der Schule nie oder zumindest sehr selten gehänselt und verspottet. Zwischen Sonderschülern und Integrationsschülern zeigten sich hier allerdings signifikante Unterschiede. Beinahe 70 % der Sonderschüler wurden innerhalb der Schule nie oder selten gehänselt und verspottet. Im Gegensatz dazu konnten das nur knapp über 46 % der Integrationsschüler von sich behaupten. Knapp 18 % gaben an, meistens oder oft innerhalb der Schule gehänselt und verspottet zu werden. Bei einer Untersuchung von Klicpera (2005) waren die Eltern von Integrationsschülern ebenfalls geteilter Meinung bezüglich ihrer Kinder und deren negative Erfahrungen mit Mitschülern. Jeweils etwa ein Drittel der Eltern verneinte negative Erfahrungen ihrer Kinder, ein Drittel hielt das manchmal für möglich und wieder ein Drittel berichtete von negativen Erfahrungen ihrer Kinder mit Mitschülern.

Die beinahe 36 % der Eltern, welche der Meinung waren, dass ihr Kind manchmal gehänselt und verspottet wird, stimmen mit dem Ergebnis aus Klicperas Untersuchung überein. Ein Vergleich der anderen Kategorien ist leider nicht möglich, da sich diese voneinander unterscheiden. In der Untersuchung von Klicpera (2005) gab es als Antwortmöglichkeit „ja“, „teilweise“, „nein“ bei der vorliegenden Untersuchung die Kategorien „meistens, oft“, „manchmal“, „selten, nie“.

Mit aggressivem Verhalten und grob behandelt werden in der Schule, haben drei Viertel aller Schüler so gut wie keine schlechten Erfahrungen gemacht, was für soziale Integration spricht. Ein noch deutlicheres Ergebnis brachte die Frage nach dem grob behandelt werden außerhalb der Schule, wonach beinahe 85 % der SPF Schüler nie oder selten grob behandelt wurden. Mit gehänselt und verspottet werden außerhalb der Schule haben beinahe zwei Drittel der Schüler (65.3 %) selten oder nie Erfahrungen gemacht. Signifikante Unterschiede zwischen den Schultypen konnte bei diesen drei Reaktionsformen nicht gefunden werden. Hier bestätigt sich die Annahme von Klicpera (2005). Nach seinen Untersuchungsergebnissen bietet die Sonderschule keinen ausreichenden Schutz gegen Ausgrenzung und Spott. Davor sind SPF Schüler weder in Integrationsklassen noch in Sonderschulklassen gefeit.

Betrachtet man die Häufigkeitsverteilungen bei der Frage nach grob behandelt werden innerhalb der Schule, so zeigt sich, dass wesentlich mehr Integrationsschüler (15.8 %)

meistens oder oft grob behandelt werden als Sonderschüler (4.9 %). Diese Unterschiede sind allerdings statistisch nicht bedeutsam.

Unterschiede bei schlechten Erfahrungen zeigen Sonderschüler und Integrationsschüler also eher innerhalb der Schule und nicht außerhalb. Hinz (1993) erklärt die Mehrzahl der Konflikte zwischen den Schülern in Integrationsklassen durch die soziale Interaktion zwischen behinderten und nicht behinderten Schülern. Gleichzeitig stellt er aber auch fest, dass es in Integrationsklassen zu vermehrten Hilfestellungen kommt als in anderen Klassen.

Pannos und Eichleiter (1995) geben zu bedenken, dass nicht jedes Kind mit SPF den Gegebenheiten einer Integrationsklasse gewachsen ist. Sie sind der Meinung, dass gewisse Umstände wie z.B. die erhöhte Klassenschülerzahl, bei einzelnen Schülern zu einer Überforderung führen können. Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse bestätigen diese Annahme. Bezüglich der Belastung durch eine große Klasse zeigen sich Integrationsschüler signifikant mehr belastet als Sonderschüler. Diese Ergebnisse würden erklären, warum Eltern von Integrationsschülern ihre Entscheidung zur Integrationsklasse öfter bereuen als Eltern die sich für die Sonderschule entschieden haben. Der Unterschied zwischen den Schultypen bezüglich des Bereuens der Entscheidung ist statistisch signifikant.

Erklären lässt sich dieses Ergebnis möglicherweise durch Spechts Feststellung, wonach qualitativ hochwertiger Unterricht in Integrationsklassen zwar möglich ist, aber nicht überall als gegeben angenommen werden kann (Specht, 2001). Unzureichende Rahmenbedingungen können der Grund für die Unzufriedenheit der Eltern mit ihrer Wahl des Schultyps sein. Im speziellen Fall der Uckermark Schule schienen die Rahmenbedingungen Grund zur Zufriedenheit zu geben, da Eltern von Integrationsschülern, nach den Ergebnissen von Preuss-Lausitz (1990b, S. 185), zu 100 % wieder dieselbe Entscheidung treffen würden.

Das Knüpfen von sozialen Kontakten und Freundschaftsbeziehungen, sowie das Fortführen der Beziehungen auch am Nachmittag und außerhalb der Schule ist nach Randoll (1991) als auch nach Heyer und Preuss-Lausitz (1990) Zeichen sozialer Integration.

Betrachtet man die Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Untersuchung, so zeigt sich, dass das Freunde finden und Kontakt halten für Jugendliche mit SPF nicht ganz

selbstverständlich ist. Etwas mehr als die Hälfte aller SPF Schüler haben laut Angaben ihrer Eltern in der Schule Freunde gefunden, die ihnen wichtig sind. Bei etwa einem Drittel ist das nur teilweise, bei 13.5 % gar nicht der Fall.

Hiermit bestätigen sich die Aussagen von Klicpera (2005) und den befragten Eltern, wonach es für SPF Schüler sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule schwierig ist, Freunde zu finden. Bezüglich des Freunde Findens in der Schule, die besonders wichtig sind, zeigte sich zwischen Sonderschülern und Integrationsschülern zwar kein bedeutsamer Unterschied, allerdings konnte eine Tendenz beobachtet werden ($p = .097$), wonach Integrationsschüler eher Freunde gefunden haben als Sonderschüler. Auch bezüglich des Kontaktes zu Freunden außerhalb der Schule zeigte sich lediglich eine Tendenz ($p = .096$) zu häufigerem Kontakt zwischen Integrationsschülern und ihren Freunden im Gegensatz zu Sonderschülern und ihren Freunden.

Eine weitere Fragestellung der Freundschaftsbeziehungen beschäftigte sich mit dem Verbringen der Freizeit mit Freunden und Mitschülern. Von allen SPF Schülern wurde am häufigsten die Kategorie manchmal angegeben (knapp ein Drittel). 7 % der Jugendlichen gaben an ihre Freizeit nie mit Freunden und Mitschülern zu verbringen. Doppelt so viele taten das meistens. Auch wenn die Unterschiede zwischen den Schultypen nicht signifikant sind, ist es doch erwähnenswert, dass kein Integrationsschüler angab, seine Freizeit nie mit Freunden und Mitschülern zu verbringen. 10 % der Sonderschüler taten dies schon.

Bei keiner der Fragestellungen zu den Freundschaftsbeziehungen konnte ein Geschlechtsunterschied festgestellt werden.

Das Kontaktverhalten der Schüler mit SPF gibt Aufschluss darüber wie gut sie sozial integriert sind. Wenn sich Jugendliche ausgeschlossen und einsam fühlen, ist das Kontaktverhalten zu wenig ausgeprägt. Die Untersuchungsergebnisse sind in diesem Bereich durchwegs als positiv zu bewerten. So fühlen sich beinahe drei Viertel aller Jugendlichen innerhalb der Schule nie oder selten ausgeschlossen und einsam. Weniger als 10 % haben meistens oder oft das Gefühl ausgeschlossen zu sein.

Köbberling und Schley (2000) stellten sich die Frage, ob sich behinderte Jugendliche am Ende ihrer schulischen Laufbahn von der Gruppe angenommen und an ihr beteiligt fühlen. Die Ergebnisse ihrer Untersuchung zeigten keinerlei Geschlechtsunterschiede im Bezug auf ihr ‚Integriertsein‘.

Die vorliegende Untersuchung konnte zwar keine signifikanten Geschlechtsunterschiede feststellen, die Tendenz ($p = .057$) zeigt aber, dass sich weibliche Jugendliche innerhalb der Schule eher ausgeschlossen und einsam fühlen als ihre männlichen Kollegen.

Weiters zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Sonderschülern und Integrationsschülern in Bezug auf ausgeschlossen und einsam fühlen innerhalb der Schule. Integrationsschüler hatten signifikant häufiger das Gefühl in der Gruppe nicht angenommen und beteiligt zu sein als Sonderschüler. Die Verteilung der Häufigkeiten im Bezug auf außerhalb der Schule ausgeschlossen und einsam fühlen, fiel ähnlich aus. Unterschiede zwischen den Schultypen als auch den Geschlechtern erwiesen sich aber als nicht bedeutsam. Die fehlenden Geschlechtsunterschiede hinsichtlich beider Fragestellungen decken sich mit den Ergebnissen von Köbberling und Schley (2000).

In einer Untersuchung in Integrationsklassen fand Randoll (1991) heraus, dass sich Schüler mit Lernschwierigkeiten in ihrem Sozialverhalten und damit auch in ihrem Kontaktverhalten deutlich von den Jugendlichen ohne Behinderung unterschieden. Sie konnten sich anderen gegenüber schlechter behaupten, waren weniger kommunikativ und zeigten weniger konstruktives Konfliktlöseverhalten. Sie waren allerdings genauso hilfsbereit und zeigten soziale Verantwortung, wie ihre Mitschüler ohne Behinderung.

Die vorliegende Untersuchung zeigt ebenfalls, dass manche Verhaltensweisen von Schülern mit SPF etwas von jenen Gleichaltriger abweichen.

So zeigten 40 % der SPF Schüler im Gegensatz zu ihren gleichaltrigen Kollegen ängstliches Verhalten (die Ausprägungen reichten von schwach über mittel bis stark ängstlich). Gar nicht ängstlich im Vergleich zu Gleichaltrigen zeigten sich die übrigen 60 %. Sehr ähnlich verteilten sich die Häufigkeiten bei scheu sein als Verhaltensweise. Hier waren es 61.3 % der Schüler, welche sich nicht von ihren gleichaltrigen Kollegen unterschieden. Etwa ein Drittel der Schüler zeigt sich stärker niedergeschlagen und depressiv im Gegensatz zu Gleichaltrigen. 39 % der Sonderschüler und Integrationsschüler zeigten eher aggressives Verhalten als ihre gleichaltrigen Kollegen.

Bedeutsame Unterschiede im Vergleich zwischen Sonderschülern und Integrationsschülern im Bezug auf die verschiedenen Verhaltensweisen konnten nicht gefunden werden. Ebenso wenig konnten Geschlechtsunterschiede festgestellt werden. Es ist daher anzunehmen, dass sich Sonderschüler und Integrationsschüler in ihrem

Verhalten gleichermaßen von ihren Gleichaltrigen Kollegen unterscheiden. Die Schulform scheint dabei keine Rolle zu spielen.

Schwierige Verhaltensweisen können das Auskommen mit den Mitschülern beeinträchtigen. Es zeigte sich, dass mehr als ein Drittel aller Jugendlichen gut mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern auskommen, ein weiteres Drittel sogar sehr gut. Nicht ganz ein Viertel der Jugendlichen kam mittelmäßig gut mit ihren Mitschülern aus. Weniger als ein Prozent der Eltern gab an, dass ihre Kinder mit ihren Mitschülern gar nicht auskommen würden. Die Verhaltensweisen, welche Sonderschüler und Integrationsschüler im Gegensatz zu Gleichaltrigen aufweisen, scheinen das Auskommen mit Mitschülern nicht stark zu beeinträchtigen.

Allerdings kann eine Tendenz beobachtet werden, wonach männliche Jugendliche mit ihren Mitschülern besser auskommen als ihre weiblichen Kollegen ($p = .069$).

10 Resümee und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung hatte zum Ziel, möglichst viele Informationen über die aktuelle Situation der Jugendlichen am Ende ihrer Schulzeit zu erhalten. Um den Umfang des Fragebogens nicht zu sprengen, konnten zu den einzelnen Schwerpunkten jeweils nur wenige Fragen gestellt werden. Der Fragebogen, welcher den Eltern der Jugendlichen ausgeteilt wurde, umfasste trotzdem insgesamt 103 Fragen. Im Nachhinein betrachtet wäre es von Vorteil gewesen, sich auf einige wenige Schwerpunkte festzulegen und dazu mehrere, gezielte Fragen zu stellen. Präzisere Fragen hätten eventuell zu besser vergleichbaren Ergebnissen geführt.

Ein weniger umfangreicher Fragebogen hätte möglicherweise auch eine erhöhte Rücklaufquote zur Folge gehabt.

Da es aus dem Sekundarbereich nur wenige Studien zur sozialen Integration gibt, wurden zum Vergleich auch Ergebnisse aus dem Primarbereich herangezogen. Die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern in der Grundschule unterscheidet sich allerdings von jenen Heranwachsenden der Sekundarstufe und könnte ein Grund für unterschiedliche Untersuchungsergebnisse sein.

Für zukünftige Untersuchungen wäre es aufschlussreich, wie sich die Situation der Jugendlichen weiterentwickelt. Dies wäre anhand der erhaltenen Adressen mit dem Einverständnis zur Beteiligung an der Längsschnittstudie möglich.

Neben der Ansicht der Eltern, ist auch die Meinung der Jugendlichen zu ihrer Situation von Interesse. Eine Befragung von betroffenen Jugendlichen bzw. von Jugendlichen und ihren Eltern wäre interessant und könnte Auskunft über deren unterschiedliche Betrachtungsweisen und Empfindungen geben.

LITERATURVERZEICHNIS

- Anlanger, O. (1993). *Behinderten Integration. Geschichte eines Erfolges: Dokumentation*. Wien: Jugend & Volk.
- Bless, G. (2000). Schulische und außerschulische Integration behinderter Menschen unter psychologischen Aspekten. Lernbehinderungen. In J. Bochert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 440-453). Göttingen: Hogrefe.
- Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur. (1985). Bundesgesetz über die Pflichtschule. Schulpflichtgesetz §8 [online]. URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schulpflichtgesetz1.xml#08> [18.11.2008].
- Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur. (25. Juli 1962). Bundesgesetz über die Schulorganisation. Schulorganisationsgesetz § 21-43 [online]. URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml [27.1.2009].
- Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur. (1986). Schulunterrichtsgesetz §32 [online]. URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug_teil1.xml#32 [18.11.2008].
- Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur. (5. August 2008). Rundschreiben Nr. 18/2008. Richtlinien für Qualitätsstandards im integrativen Unterricht [online]. URL: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/RS_18_2008_Qualitaetsstandards_5.8.08.pdf [12.2.2009].
- Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur. (5. August 2008). Rundschreiben Nr.19/2008. Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs [online]. URL: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/RS_19_2008_SPF_5.8.08.pdf [18.11.2008].

- Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur. (19. April 2001).
Rundschreiben Nr. 21/2001. Abschlusszeugnis in Integrationsklassen [online]. URL:
<http://www.cisonline.at/index.php?id=479> [18.11.2008].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (7. Juni 2001).
Rundschreiben Nr. 36/2001. SPF bei körper- und sinnesbehinderten Kindern
[online]. URL: <http://www.cisonline.at/index.php?id=47> [18.11.2008].
- Österreichische Bundesregierung. (2003). Bericht der Bundesregierung über die
Lage der behinderten Menschen in Österreich. Wien: Bundesministerium für soziale
Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz.
- Bundschuh, K. (2002). Krisen meistern- Chancen wahrnehmen. In K. Bundschuh
(Hrsg.), *Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft. Krise
oder Chance* (S. 91-104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten: Eine Einführung* (3. Aufl.).
Heidelberg: Winter.
- Deppe-Wolfinger, H. (2002). Schulische Integration im Prozess gesellschaftlicher
Desintegration. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik.
Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (6. vollständig
überarbeitete und aktualisierte Aufl.). (S. 46-52). Weinheim: Beltz.
- Eberwein, H. (1995). „Besondere“ Kinder- „Besondere“ Schulen?.
Zukunftsperspektiven der Sonderpädagogik und der Sonderschule. In N. Severinski
(Hrsg.), *Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter*
(S. 37-53). Höbersdorf: Kaiser.
- Eberwein, H. (2001). Zur Kritik des Behinderungsbegriffs und des
sonderpädagogischen Paradigmas. Integration als Aufgabe der allgemeinen
Pädagogik und Schule. In H. Eberwein (Hrsg.), *Einführung in die*

Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen (2. Aufl.). (S. 9-37). Weinheim: Beltz.

Eberwein, H. & Knauer S. (2002). Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und Schulischer Systeme. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (6. vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). (S. 17-35). Weinheim: Beltz.

Feuser, G. (2002). Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*. (6. vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). (S. 280-294). Weinheim: Beltz.

Heider, F. (1977). *Psychologie der interpersonalen Beziehungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Hellbrügge, T. (2002). Vorzüge der Montessori- Pädagogik für die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung: Sozialpädiatrische Überlegungen zur pädagogischen Integration bzw. der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (6. vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). (S. 326-335). Weinheim: Beltz.

Heyer, P. & Preuss-Lausitz, U. (1990). Die Uckermark-Schule als wohnortnahe Integrations-Schule: Entstehung, Konzept und Weiterentwicklung. In D. Wunder (Hrsg.), *Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Schule in Berlin* (S. 15-30). Weinheim: Beltz.

Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration- Interkulturelle*

Erziehung- Koedukation. Hamburg: Curio.

Homans, G. C. (1968). *Theorie der sozialen Gruppe* (3. Aufl.). Köln: Westdeutscher Verlag.

Hurrelmann, K. (1991). *Sozialisation und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.

Klicpera, C. (1995). Behindertenintegration und die Situation der Lehrer. In N. Severinski (Hrsg.), *Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter* (S. 54-67). Höbersdorf: Kaiser.

Klicpera, C. (2005). Elternerfahrungen mit Sonderschulen und Integrationsklassen. Eine qualitative Interviewstudie zur Schulwahlentscheidung und zur schulischen Betreuung in drei österreichischen Bundesländern. In C. Klicpera, B. Klicpera-Gasteiger & P. Rossmann (Hrsg.), *Integrations- und Heilpädagogik* (Band 1). (S. 1-293). Wien: Literatur Verlag.

Köbberling, A. & Schley, W. (2000). *Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe*. Weinheim: Juventa.

Maikowski, R. & Podlesch, W. (2002a). Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung in Grundschule und in der Sekundarstufe. Ergebnisse integrativer Erziehung. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (6. vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). (S. 349-359). Weinheim: Beltz.

Maikowski, R. & Podlesch, W. (2002b). Zur Sozialentwicklung von Kindern mit und ohne Behinderung. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (6. vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). (S. 226-238). Weinheim: Beltz.

- Möckel, A. (2001). *Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule* (4. erweiterte Aufl.). Heidelberg: Winter.
- Oerter, R. & Montada, L. (2002). *Entwicklungspsychologie* (5. vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Pannos, J. & Eichleter, W. (1995). Integrative Klassen auf der Sekundarstufe in Wien. In N. Severinski (Hrsg.), *Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter* (S. 91-94). Höbersdorf: Kaiser.
- Preuss-Lausitz, U. (1990a). Die Eltern innerhalb der integrativen Schule. In D. Wunder (Hrsg.), *Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Schule in Berlin* (S. 169-189). Weinheim: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (1990b). Soziale Beziehungen in Schule und Wohnumfeld. In D. Wunder (Hrsg.), *Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Schule in Berlin* (S. 95-128). Weinheim: Beltz.
- Randoll, D. (1991). *Lernbehinderte in der Schule: Integration oder Segregation?*. Köln: Böhlau.
- Rülcker, T. (2001). Integration - eine Chance für die Erziehung in der Schule von heute. In H. Eberwein (Hrsg.), *Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen* (2. Aufl.). (S. 58-75). Weinheim: Beltz.
- Schenk-Danzinger, L. (1993). *Entwicklung- Sozialisation- Erziehung. Schul- und Jugendalter*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Schröder G. (1998). *Sowohl- als auch! . Integration von Schülern mit Lernbehinderungen*. Würzburg: Bentheim.

- Schröder, U. (2005). *Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe* (2. überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Seelig, G. F. (2002). Erziehungspsychologische Überlegungen zur Aussonderung und Integration von Schülern. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (6. vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). (S. 239-244). Weinheim: Beltz.
- Specht, W. (2001). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Nahtstelle Schule-Beruf. In Zentrum für Schulentwicklung Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur (Hrsg.), *Jugendliche mit Behinderung zwischen Schule und Beruf. Berichte aus dem „Projekt Schnittstelle Schule- Arbeitswelt- Soziale Integration“* (S. 7-76). Graz: Autor.
- Speck, O. & Thalhammer, M. (1974). *Die Rehabilitation der Geistigbehinderten. Ein Beitrag zur sozialen Integration*. München: Reinhardt.
- Speck, O. (2003). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung* (5. neu überarbeitete Aufl.). München: Reinhardt.
- Tröster, H. (1990). *Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten: Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven sozialpsychologischer Forschung*. Bern: Huber.
- Zimbardo, P. & Gerrig, R. (2004). *Psychologie* (16. aktualisierte Aufl.). München: Pearson Studium.

ANHANG

Elternfragebogen

Erklärung

Zusammenfassung

Abstract

Lebenslauf

Liebe Eltern!

Wir sind eine Gruppe von Psychologie Studentinnen der Universität Wien. Gemeinsam mit unserem Professor Dr. Klicpera versuchen wir die Erfahrungen einer größeren Zahl von Eltern, deren Kinder sich im Übergang von der Schule in das Leben danach befinden, zu erfragen. Unsere Absicht ist es, Ihre gegenwärtigen Anliegen, Wünsche und Erwartungen in Erfahrung zu bringen.

Wir haben uns über einen längeren Zeitraum mit der Situation von Jugendlichen mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten auseinandergesetzt, haben mit vielen Betroffenen gesprochen und eine Reihe an Fragen zusammengestellt, die uns für die Beratung von Jugendlichen und ihren Eltern wichtig erscheinen.

Zum Fragebogen:

Beim Beantworten des Fragebogens werden Sie häufig auf Fragen stoßen, bei denen mehrere Antwortmöglichkeiten zur Auswahl stehen. Wir bitten Sie höflichst bei diesen immer nur eine Antwort anzukreuzen. Bei Fragen, bei denen mehrere Antworten möglich sind, werden Sie ausdrücklich darauf hingewiesen.

Ihre Angaben werden absolut vertraulich behandelt und nur in anonymisierter Form gespeichert und auch nur so berichtet, dass kein Rückschluss auf einzelne Personen möglich ist. Wir können also absolute Vertraulichkeit der an uns weitergegebenen Informationen garantieren!

Es ist für uns sehr wichtig, dass sich möglichst viele Eltern an der Untersuchung beteiligen, damit wir Ihre Anliegen und Erfahrungen weiter tragen können. Wir bitten Sie deshalb herzlich, diesen Fragebogen auszufüllen und im beiliegenden Kuvert verschlossen an die Schule zurückzugeben.

Für Fragebögen, die wir bis zum angegebenen Termin zurück erhalten, liegt ein kleines Dankeschön für Ihr Kind bereit.

Herzlichen Dank im Vorhinein für Ihre unterstützende Mitarbeit!

Elternfragebogen**1. Schwierigkeiten bzw. Beeinträchtigungen****1.1 Wie beurteilen Sie selbst den (kognitiven bzw. geistigen) Entwicklungsstand Ihres Kindes?**

- ☐ kein Rückstand ☐ geringer Rückstand ☐ mäßiger Rückstand ☐ schwerer Rückstand

In welchen Bereichen hat es Ihrer Meinung nach Schwierigkeiten?**1.2 Motorische Schwierigkeiten (Kraft, Geschicklichkeit)**

- ☐ ist in der motorischen Kraft und Geschicklichkeit nicht wesentlich eingeschränkt
☐ geringe Schwierigkeiten in Kraft oder Koordination
☐ größere Schwierigkeiten

1.3 Gehfähigkeit

- ☐ nicht wesentlich eingeschränkt
☐ geringe Schwierigkeiten, benötigt Gehhilfen
☐ ist auf Rollstuhl angewiesen, kann ihn aber selbständig bedienen
☐ ist auf Rollstuhl angewiesen, kann ihn nicht selbständig bedienen

1.4 Sehbeeinträchtigung

- ☐ keine Beeinträchtigung
☐ durch Brille korrigierbar
☐ trotz Sehhilfe leicht sehbeeinträchtigt
☐ trotz Sehhilfe schwer sehbeeinträchtigt
☐ blind

1.5 Hörbeeinträchtigung

- ☐ keine Beeinträchtigung
☐ ist durch Hörgeräte korrigierbar
☐ trotz Hörgeräten leicht beeinträchtigt
☐ trotz Hörgeräten schwer beeinträchtigt
☐ CI bei anfänglich starker Schwerhörigkeit
☐ CI bei anfänglicher Gehörlosigkeit
☐ duales CI (Cochleaimplantat)
☐ gehörlos

1.6 Sprache, Ausdruck

- ☐ keine Beeinträchtigung
☐ geringer Rückstand im Sprachgebrauch
☐ Wortschatz von max. 30 Wörtern
☐ spricht nur wenige Wörter
☐ spricht nicht

1.7 Sprachverständnis (kann Gesprächen folgen)

- ☐ etwa altersgemäß
☐ etwas eingeschränkt
☐ deutlich eingeschränkt
☐ sehr stark eingeschränkt

1.8 Falls folgende Beeinträchtigungen vorliegen, kreuzen Sie die Art der Beeinträchtigung bitte an und notieren Sie in der daneben liegende Zeile, die von Arzt bzw. Psychologen dazu gestellte Diagnose.

- ☐ Motorische Beeinträchtigung _____
☐ Sehbehinderung _____
☐ Hörbehinderung _____
☐ Sprachbehinderung _____
☐ Psychische (seelische) Beeinträchtigung _____
☐ Lernbehinderung _____

- ☐ Geistige Behinderung _____
- ☐ Mehrfachbehinderung _____

1.9 Zeigen sich bei Ihrem Kind im Vergleich zu Gleichaltrigen folgende Probleme?

Bitte kreuzen Sie an was zutrifft! Mehrfachnennungen sind möglich!

- | | | | | |
|---|--------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ängstlich: | <input type="checkbox"/> stark | <input type="checkbox"/> mittel | <input type="checkbox"/> schwach | <input type="checkbox"/> gar nicht |
| <input type="checkbox"/> scheu: | <input type="checkbox"/> stark | <input type="checkbox"/> mittel | <input type="checkbox"/> schwach | <input type="checkbox"/> gar nicht |
| <input type="checkbox"/> niedergeschlagen, depressiv: | <input type="checkbox"/> stark | <input type="checkbox"/> mittel | <input type="checkbox"/> schwach | <input type="checkbox"/> gar nicht |
| <input type="checkbox"/> aggressives Verhalten: | <input type="checkbox"/> stark | <input type="checkbox"/> mittel | <input type="checkbox"/> schwach | <input type="checkbox"/> gar nicht |
| <input type="checkbox"/> unruhig, zappelig: | <input type="checkbox"/> stark | <input type="checkbox"/> mittel | <input type="checkbox"/> schwach | <input type="checkbox"/> gar nicht |
| <input type="checkbox"/> leicht ablenkbar, konzentrationsschwach: | <input type="checkbox"/> stark | <input type="checkbox"/> mittel | <input type="checkbox"/> schwach | <input type="checkbox"/> gar nicht |

2. Schule/Unterricht

2.1 Seit wann besteht bei Ihrem Kind sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF)?

- ☐ seit Schuleintritt ☐ seit der _____ Klasse

2.2 Nach welchem Lehrplan wird Ihr Kind gegenwärtig unterrichtet?

- ☐ dem Hauptschullehrplan
- ☐ dem Lehrplan des Gymnasiums
- ☐ Schwerstbehindertenlehrplan
- ☐ ASO-Lehrplan
- ☐ ASO-Lehrplan + Hauptschullehrplan gemischt
- ☐ ASO-Lehrplan + Schwerstbehindertenlehrplan gemischt
- ☐ nach einem anderen Lehrplan; Nach welchem? _____

3. Schullaufbahn

3.1 Welchen Klassentyp besuchte Ihr Kind in der Volksschulzeit und wie lange?

- ☐ reguläre Volksschule - ____ Jahre
- ☐ reguläre VS mit Einzelintegration
(bis zu ca. 3 Kindern/ stundenweise Unterstützung durch Zusatzlehrer)- ____ Jahre
- ☐ Integrationsklasse (ab ca. 4 Kindern/ dauerhafte Unterstützung durch Zusatzlehrer)- ____ Jahre
- ☐ Sonderschule- ____ Jahre

4. Klassenwiederholungen

4.1 Kam es in der bisherigen Schullaufbahn Ihres Kindes zu einer oder mehreren Klassenwiederholungen?

- ☐ zu einer einmaligen Klassenwiederholung: _____
- ☐ zu zwei Klassenwiederholungen: _____
- ☐ mehreren Klassenwiederholungen und zwar: _____

5. Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus

5.1 Wie häufig haben Sie zur Lehrerin/ zum Lehrer Ihres Kindes Kontakt?

- ☐ jeden Tag ☐ einmal pro Woche ☐ einmal pro Monat ☐ ein paar mal im Jahr
- ☐ seltener

5.2 Wer stellt meistens den Kontakt her?

- ☐ Lehrerinnen/ Lehrer kontaktieren Eltern ☐ Lehrerinnen/ Lehrer und Eltern etwa gleich häufig
- ☐ Eltern kontaktieren Lehrerinnen/ Lehrer

6. Aktuelle Beziehung zwischen Lehrerinnen/ Lehrern und Kind

6.1 Gibt es eine zusätzliche Lehrkraft bzw. andere Personen (Zivildienstler, Pflegepersonal, Helferinnen/ Helfer, usw.) die in der Schule mit Ihrem Kind speziell arbeiten?

- ☐ ja, zusätzliche Lehrkraft ☐ ja, andere Personen ☐ nein

6.2 Wie versteht sich Ihr Kind mit den Lehrkräften?

- ☐ sehr gut ☐ gut ☐ mittelmäßig ☐ schlecht ☐ sehr schlecht ☐ unterschiedlich

6.3 Gibt es Probleme in der Schule? Wenn ja, welche?

Wie groß ist die Belastung für Ihr Kind? (Bitte kreuzen Sie alles an, was zutrifft)

	Keine Belastung	Geringe Belastung	Mittlere Belastung	Große Belastung	Sehr große Belastung
Große Klasse (zu viele Kinder)					
Lehrerinnen/ Lehrer überfordert					
mangelndes Verständnis der Lehrerinnen/ Lehrer für Ihr Kind					
Schwieriges Verhalten einzelner Kinder					
Andere: _____					

7. Entwicklung der schulischen Leistungen

7.1 Erleben Sie die schulischen Anforderungen an Ihr Kind als Über-/ Unterforderung bzw. als angemessen?

☐ unterfordert ☐ angemessen ☐ überfordert

Wie sind die Fähigkeiten Ihres Kindes in Lesen, Schreiben und Mathematik (Rechnen)?

7.2 Schreiben: (bitte ankreuzen, was zutrifft)	
Schreibt verständliche und vollständige Briefe, Geschichten usw.	
Schreibt kurze Notizen oder Eintragungen	
Schreibt ganze Sätze	
Schreibt einzelne Wörter	
Kann ihren/ seinen Namen schreiben	
Kann nicht schreiben	

7.3 Leseverständnis: (bitte ankreuzen, was zutrifft)	
Kann Bücher lesen, die für ihr/ sein Alter geeignet sind	
Kann Bücher lesen, die für jüngere Kinder geeignet sind	
Liest einfache Geschichten oder Comics	
Erkennt zehn oder mehr Wörter wenn sie/ er sie sieht	
Erkennt weniger als zehn Wörter wenn sie/ er sie sieht	
Liest verschiedene Zeichen (Halteverbot, Einbahn, Männer-, Damen-WC...)	

7.4 Rechnen: (bitte ankreuzen, was zutrifft)	
Kann mal rechnen und dividieren	
Kann Plus und Minus rechnen	
Zählt zehn und mehr Dinge	
Zählt mit Hilfsmitteln (Finger, Rechenschieber,...) bis Zehn	
Kann zwischen „eins“ und „mehrere“ oder „viele“ unterscheiden	
Hat kein Zahlenverständnis	

7.5 Welche zusätzlichen Fördermaßnahmen werden in der Schule regelmäßig angeboten?

	Gibt es diese an der Schule?		Wie gut sind diese Angebote?				
	gibt es	gibt es nicht	Sehr gut	gut	mittel	schlecht	Sehr schlecht

Nachhilfe bei Schwierigkeiten im Lesen, Rechnen und/oder Schreiben							
Logopädische Betreuung							
Angebote zur Förderung der Bewegung (z.B. Motopädagogik, Physiotherapie)							
Förderung einfacher Alltagsfertigkeiten (z.B. selbständiges Ankleiden, Hygiene)							
Gezielte Förderung sozialer Fertigkeiten							
Spezielle Beratungsgespräche mit den Eltern							
Andere: _____							

7.6 Ist eine gezielte schulische Förderung einfacher Alltagsfertigkeiten (z.B. Umgang mit Geld, selbständiges Ankleiden, Hygiene) für Ihr Kind nötig?

☐ ja ☐ nein ☐ weiß nicht

7.7 Muss Ihr Kind viele Hausübungen machen?

☐ sehr viel ☐ viel ☐ angemessen ☐ wenig ☐ gar keine

7.8 Müssen Sie Ihrem Kind bei den Hausübungen helfen?

☐ ja, immer ☐ ja, öfter ☐ ja, manchmal ☐ selten ☐ nie

7.9 Müssen Sie mit Ihrem Kind lernen/üben, damit es im Unterricht mitkommt?

☐ ja, immer ☐ ja, öfter ☐ ja, manchmal ☐ selten ☐ nie

7.10 Erhält Ihr Kind in letzter Zeit außerhalb der Schule noch zusätzliche Förderung?

Wenn ja, kreuzen Sie bitte an, welche Art der Förderung gegeben ist.

Geben Sie bitte in der daneben liegende Zeile das Stundenausmaß *pro Monat* an:

<input type="checkbox"/> Logopädische Betreuung:	Std./Monat	<input type="checkbox"/> Legasthetietraining:	Std./Monat
<input type="checkbox"/> Deutschnachhilfe:	Std./Monat	<input type="checkbox"/> Physiotherapie:	Std./Monat
<input type="checkbox"/> Nachhilfe in Schulfächern:	Std./Monat	<input type="checkbox"/> Motopädagogik :	Std./Monat
<input type="checkbox"/> Psychotherapie:	Std./Monat	<input type="checkbox"/> _____	Std./Monat

8. Gestaltung des Unterrichts

8.1 Wieweit unterscheiden sich die Aufgaben, die Ihr Kind in der Schule zu bearbeiten hat, von jenen der übrigen Schülerinnen/Schüler in der Klasse?

	oft	manchmal	nie
Aufgaben sind leichter			
Mein Kind hat bei den Aufgaben mehr Zeit			
Mein Kind erhält von Lehrerinnen/ Lehrer zusätzliche Erklärungen			
Mein Kind erhält von Lehrerinnen/ Lehrern zusätzliches Lehrmaterial			

8.2 Wie schätzt Ihr Kind die eigene Leistung ein?

☐ richtig ☐ teilweise richtig ☐ teilweise falsch ☐ immer falsch

8.3 Über- oder unterschätzt sich Ihr Kind?

☐ überschätzt sich völlig ☐ überschätzt sich etwas ☐ realistische Einschätzung
☐ unterschätzt sich etwas ☐ unterschätzt sich völlig

8.4 In welchen Bereichen über- bzw. unterschätzt sie/ er sich?

	überschätzt sich	richtige Einschätzung	unterschätzt sich
Schule			

Sport/Freizeit			
Freunde/Familie			
Tägliches Leben			

8.5 Vergleicht sich Ihr Kind ...

	meistens	oft	manchmal	selten	nie
...mit Gleichaltrigen, die ebenfalls Beeinträchtigungen haben					
...mit Gleichaltrigen, die keine Beeinträchtigungen haben					

8.6 Geht Ihr Kind derzeit gerne in die Schule?

☐ sehr gern
 ☐ gern
 ☐ mittel
 ☐ ungern
 ☐ gar nicht gern

9. Soziale Kontakte

9.1 Wie kommt Ihr Kind mit den Mitschülern aus?

☐ sehr gut
 ☐ gut
 ☐ geht so/mittel
 ☐ nicht so gut
 ☐ gar nicht

9.2 Hat sich hier im Laufe ihres/ seines bisherigen Schulbesuchs etwas verändert?

☐ ja, ist besser geworden
 ☐ gleich geblieben
 ☐ ja, es ist schlechter geworden

9.3 Hat sie/ er in der Schule Freundinnen/ Freunde gefunden, die ihr/ ihm besonders wichtig sind?

☐ ja
 ☐ teilweise
 ☐ nein

9.4 Wenn ja, hat sie/ er mit seinen Freundinnen/ Freunden auch außerhalb der Schule Kontakt (z.B. Telefonieren, e- mail, Treffen)?

☐ ja, mehrmals pro Woche
 ☐ ja, 1 Mal pro Woche
 ☐ seltener

9.5 Handelt es sich um Kinder, die ebenfalls Schwierigkeiten haben?

☐ ja, ausschließlich
 ☐ ja, meistens
 ☐ zum Teil
☐ weniger
 ☐ nein, keine Kinder mit Schwierigkeiten

Hat sie/ er schlechte Erfahrungen im Zusammensein mit anderen Kindern gemacht?

9.6 - in der Schule?

	meistens	oft	manchmal	selten	nie
gehänselt/verspottet					
ausgeschlossen/einsam					
grob behandelt					

9.7 - außerhalb der Schule?

	meistens	oft	manchmal	selten	nie
gehänselt/verspottet					
ausgeschlossen/einsam					
grob behandelt					

9.8 Wird auf Ihr Kind in der Schule von den Mitschülerinnen/ Mitschülern Rücksicht genommen?

☐ meistens
 ☐ oft
 ☐ manchmal
 ☐ selten
 ☐ nie

9.9 Fühlt sich Ihr Kind in der Klassengemeinschaft willkommen?

☐ meistens
 ☐ oft
 ☐ manchmal
 ☐ selten
 ☐ nie

9.10 Wie oft verbringt sie/ er die Freizeit mit...

Familie

☐ meistens
 ☐ oft
 ☐ manchmal
 ☐ selten
 ☐ nie

Freundinnen/ Freunden und Mitschülerinnen/Mitschülern

- ☐ meistens ☐ oft ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie
alleine
☐ meistens ☐ oft ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

9.11 Wie verbringt sie/ er die Freizeit (Interessen, Hobbys)?

	oft	selten	nie
Sport betreiben			
Musik hören			
Musizieren			
Lesen			
Handwerken/ Basteln			
Computer			
Malen/ Zeichnen/ Fotografieren			
Fernsehen			
Spazieren			
Spielen mit Freundinnen/ Freunden			

10. Zufriedenheit insgesamt**10.1 Haben Sie als Eltern Ihre Entscheidung für eine Integrationsklasse/ Sonderschule bereut?**

- ☐ meistens ☐ oft ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

10.2 Würden Sie sich wünschen, dass Ihr Kind in der Schule mehr Zeit mit nicht behinderten Kindern verbringt?

- ☐ sehr wünschenswert ☐ wünschenswert ☐ bin mir unsicher ☐ eher nicht ☐ auf keinen Fall

Bitte nur ausfüllen, wenn Ihr Kind eine Integrationsklasse besucht:**10.3 Wie bewerten Sie das Zusammensein behinderter und nicht behinderter Kinder in der Klasse?**

- ☐ sehr gut ☐ gut ☐ mittel ☐ schlecht ☐ sehr schlecht

11. Weitere Schullaufbahn**11.1 Wie lange soll Ihr Kind noch die Schule besuchen?**

<input type="checkbox"/> Bis die Schulpflicht erfüllt ist
<input type="checkbox"/> Abgeschlossenes freiwilliges 10. Schuljahr
<input type="checkbox"/> Abgeschlossenes freiwilliges 11. Schuljahr
<input type="checkbox"/> Abgeschlossenes freiwilliges 12. Schuljahr

11.2 Warum soll Ihr Kind nach erfüllter Schulpflicht noch weitere freiwillige Schuljahre besuchen?

<input type="checkbox"/> Kein weiterer Schulbesuch geplant
<input type="checkbox"/> Nur wenn er/ sie keine Lehrstelle/Arbeitsplatz/Platz in Werkstätte/Beschäftigungseinrichtung findet
<input type="checkbox"/> Um weiter gefördert zu werden

11.3 Streben Sie für Ihr Kind einen Hauptschulabschluss an?

- ☐ ja ☐ vielleicht ☐ nein

11.4 Streben Sie für Ihr Kind einen Besuch des Poly an?

- ☐ ja ☐ vielleicht ☐ nein

11.5 Kommt danach der Besuch einer Berufsbildenden Mittlerin Schule in Frage?**(z.B. Handelsschule- HASCH, ...)**

- ☐ ja ☐ vielleicht ☐ nein

11.6 Wurden Sie über die konkreten Möglichkeiten einer weiteren Schullaufbahn Ihres Kindes von der Schule informiert?

<input type="checkbox"/> Ausführliches persönliches Gespräch wurde geführt
--

<input type="checkbox"/> Kurzes persönliches Gespräch wurde geführt
<input type="checkbox"/> Habe Infoveranstaltung in der Schule besucht
<input type="checkbox"/> Habe schriftliches Informationsmaterial erhalten
<input type="checkbox"/> Bin darüber nicht informiert worden

11.7 Wie zufrieden waren Sie mit der Beratung der Schule über die Möglichkeit eines verlängerten Schulbesuchs?

- ☐ sehr zufrieden ☐ zufrieden ☐ wenig zufrieden ☐ unzufrieden

12. Fähigkeiten/ Fertigkeiten des Kindes

12.1 Wie lange kann Ihr Kind alleine zu Hause bleiben?

- ☐ gar nicht ☐ eine halbe Stunde ☐ ein paar Stunden ☐ den ganzen Tag ☐ über Nacht ☐ länger

12.2 Kann sie/ er...

	ja	nein
... alleine zur Schule und wieder nach Hause kommen?		
... etwas zu Essen machen?		
... Lebensmittel einkaufen?		
... für ihre/ seine Hygiene sorgen, Kleidung wechseln?		
... Telefonate führen?		
... für sich selber sorgen, bzw. könnte sie/ er zum jetzigen Zeitpunkt alleine leben?		

13. Interessen

13.1 Nennen Sie die wichtigsten Bereiche in denen Ihr Kind Interesse zeigt:

<input type="checkbox"/> Arbeit mit anderen Menschen	<input type="checkbox"/> Arbeit mit Maschinen bzw. technischen Geräten
<input type="checkbox"/> Arbeit mit Tieren	<input type="checkbox"/> Andere:
<input type="checkbox"/> Arbeit in der Natur	_____
<input type="checkbox"/> Handwerklichen Tätigkeiten	_____
<input type="checkbox"/> Bürotätigkeiten	_____
<input type="checkbox"/> Arbeite am Computer	<input type="checkbox"/> Kein Interessenschwerpunkt erkennbar

14. Vorbereitung auf die Zeit nach der Schule

14.1 Wurde Ihr Kind von den Lehrerinnen/ Lehrern auf das Leben nach der Schule vorbereitet?

- ☐ sehr gut ☐ gut ☐ mittel ☐ schlecht ☐ sehr schlecht

15. Zukünftige Beschäftigung bzw. Tätigkeit

15.1 Hat Ihr Kind schon einen bestimmten Berufswunsch geäußert?

Wenn ja, welchen: _____

15.2. Wie glauben Sie ist der Wunsch Ihres Kindes entstanden? Wer hat sie/ ihn darauf gebracht?

(Bitte schreiben Sie nach Wichtigkeit die Zahlen 1-10 in die Kästchen: 1 für die Antwort, die den größten Einfluss hatte, 2 für den nächst kleineren Einfluss, usw.. Wenn eine dieser Antworten keinen Einfluss auf den Berufswunsch Ihres Kindes hatte, bitte nichts hineinschreiben).

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Familie | <input type="checkbox"/> Berater (z.B. vom Clearing / AMS / ...): |
| <input type="checkbox"/> Freunde | <input type="checkbox"/> Werbung /Fernsehen /Internet |
| <input type="checkbox"/> Mitschüler | <input type="checkbox"/> Wirtschaftslage /Arbeitsmarkt |
| <input type="checkbox"/> Lehrer | <input type="checkbox"/> Schnupperpraktikum |
| <input type="checkbox"/> Hobby/ Interessen | <input type="checkbox"/> Schule (Vorträge, Betriebsbesichtigungen,...) |

15.3 Kann Ihr Kind diese Beschäftigung bzw. Tätigkeit schaffen?

- ☐ ja ☐ vielleicht ☐ nein

15.4 Wurde über die berufliche Zukunft Ihres Kindes schon in der Familie gesprochen?

- ☐ sehr oft ☐ oft ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

15.5 Gibt es genaue Vorstellungen von Seiten der Eltern, was zu ihr/ ihm passen könnte?

<input type="checkbox"/> Ja, folgende:
--

☐ Nein

15.6 Haben Sie mit den Lehrerinnen/ Lehrern darüber gesprochen?

☐ ja, ausführlich ☐ ja, es wurde kurz darüber gesprochen ☐ nein, das war noch kein Thema

15.7 Wenn ja, wie hilfreich war das Gespräch?

☐ sehr hilfreich ☐ hilfreich ☐ wenig hilfreich ☐ gar nicht hilfreich

15.8 Von welcher Seite wurde das Gespräch gewünscht?

☐ Lehrerinnen/ Lehrer ☐ Eltern ☐ von beiden Seiten

15.9 An welche Institutionen oder Personen wenden Sie sich, um Auskünfte über berufliche Möglichkeiten u. Ausbildung zu bekommen?

☐ Lehrerinnen/ Lehrer ☐ Berufsberater in der Schule ☐ andere Eltern ☐ weis nicht
☐ Beratungsstelle (welche): _____

16. Angebote am Übergang

16.1 Kennen Sie die folgenden Angebote?

	Kenne ich	Kenne ich nicht
Clearing (dient der Abklärung der beruflichen Wünsche und Möglichkeiten, wird in Beratungsstellen angeboten: z.B. Wuk Domino, Clearing Volkshilfe OÖ, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufsberatung beim AMS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kurse/ Projekte zur Berufsorientierung u. Coaching (z.B. Jobmania, Future 4 you, BOK, Jobfabrik,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16.2 Hat Ihr Kind einige Angebote schon in Anspruch genommen oder wird das tun?

	Hat mein Kind in Anspruch genommen	Wird mein Kind in Anspruch nehmen
Clearing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufsberatung beim AMS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kurse/ Projekte zur Berufsorientierung u. Coaching	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn Ihr Kind es in Anspruch genommen hat, wie zufrieden waren Sie?

16.3 Clearing

☐ sehr zufrieden ☐ zufrieden ☐ wenig zufrieden ☐ gar nicht zufrieden

16.4 Berufsberatung

☐ sehr zufrieden ☐ zufrieden ☐ wenig zufrieden ☐ gar nicht zufrieden

16.5 Kurse/ Projekte zur Berufsorientierung u. Coaching

☐ sehr zufrieden ☐ zufrieden ☐ wenig zufrieden ☐ gar nicht zufrieden

Wenn Ihr Kind Clearing in Anspruch genommen hat:

16.6 Von wem sind Sie darauf angesprochen/ darüber informiert worden?

<input type="checkbox"/> AMS	<input type="checkbox"/> Informationsmaterial
<input type="checkbox"/> Öffentliche Ämter	<input type="checkbox"/> Bekannte
<input type="checkbox"/> Beratungsstellen	<input type="checkbox"/> Medien (z.B. Zeitung)
<input type="checkbox"/> Schule	<input type="checkbox"/> Andere: _____

16.7 Wie hilfreich waren bzw. sind die Clearing Maßnahmen bei der Berufswahl?

☐ sehr hilfreich ☐ hilfreich ☐ wenig hilfreich ☐ gar nicht hilfreich

16.8 Wie hilfreich waren bzw. sind die Clearing Maßnahmen bei der Arbeitssuche?

☐ sehr hilfreich ☐ hilfreich ☐ wenig hilfreich ☐ gar nicht hilfreich

<input type="checkbox"/> Mein Kind wird dauerhaft in einem betreuten Wohnprojekt leben
<input type="checkbox"/> Sie/ Er wird bei uns so lange wie möglich wohnen bleiben
<input type="checkbox"/> Ich weiß es noch nicht

19.2 Wie zuversichtlich blicken Sie in die Zukunft Ihres Kindes?

☐ sehr zuversichtlich ☐ zuversichtlich ☐ unsicher ☐ besorgt

19.3 In welchen der folgenden Bereiche würden Sie sich mehr Unterstützung wünschen?

<input type="checkbox"/> bei Arbeit/ Arbeitssuche	<input type="checkbox"/> Wohnen
<input type="checkbox"/> Fortbildung	<input type="checkbox"/> Transport/ Mobilität
<input type="checkbox"/> Freizeit	<input type="checkbox"/> Allgemeine Infos

19.4 Gibt es von Ihrer Seite konkrete Anliegen und Veränderungsvorschläge?

20. Sozialer Hintergrund der Familie

20.1 Muttersprache der Mutter: ☐ Deutsch ☐ Andere: _____

20.2 Muttersprache des Vaters: ☐ Deutsch ☐ Andere: _____

20.3 Höchster Schulabschluss:	Mutter	Vater
Volksschule		
Sonderschule		
Hauptschule		
Lehre/ Berufsschule		
Reifeprüfung/Matura, Berufsbildende Höhere Schule z.B. HTL, HAK		
Universitäts- oder Hochschulabschluss, Studium an Akademie		

20.4 Berufstätigkeit des Vaters: ☐ ganztags ☐ halbtags ☐ stundenweise ☐ gar nicht

20.5 Art der beruflichen Tätigkeit des Vaters: _____

20.6 Berufstätigkeit der Mutter: ☐ ganztags ☐ halbtags ☐ stundenweise ☐ gar nicht

20.7 Art der beruflichen Tätigkeit der Mutter: _____

20.8 Anzahl der Kinder: _____

20.9 Einkommenssituation d. Familie:

☐ überdurchschnittlich ☐ durchschnittlich ☐ unterdurchschnittlich

20.10 Wer füllte diesen Fragebogen aus? ☐ Mutter ☐ Vater ☐ andere Bezugsperson

20.11 Raum für ergänzende Anmerkungen:

Nr.: _____

Längsschnittstudie:

Es wäre uns ein großes Anliegen zu erfahren, wie es Ihnen und Ihrem Kind in den nächsten Jahren ergeht und wie sich Ihre Situation verändert!

Unsere Absicht ist es, möglichst viele Erfahrungen, Anliegen, Wünsche und Erwartungen zusammenzutragen.

Die gesammelten Informationen werden von uns ausgewertet und zusammengefasst und können zur Verbesserung der Situation an den Schulen beitragen.

Wenn Sie uns gerne bei unserem Vorhaben unterstützen wollen, können Sie an unsere Längsschnittstudie teilnehmen. Das würde bedeuten, sich mehrmals in größeren Abständen in den nächsten Jahren befragen zu lassen.

Dazu würden wir Sie bitten uns nach Möglichkeit Ihren Namen, Adresse und Telefonnummer mitzuteilen, damit wir wieder zu Ihnen Kontakt aufnehmen können.

Bitte füllen Sie unten stehende Zeilen nur aus, wenn Sie an der Untersuchung teilnehmen wollen!

Die Angabe von Name, Adresse und Telefonnummer erfolgt freiwillig!

Vorname: _____

Familiename: _____

Adresse: _____

Telefonnummer: _____

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Erklärung

Ich versichere, dass ich die Diplomarbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen angefertigt habe, und dass die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen hat. Alle Ausführungen der Arbeit, die wörtlich oder sinngemäß übernommen wurden, sind als solche gekennzeichnet.

Wien, am _____

(Unterschrift)

Zusammenfassung

Die Autorin der vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit der Frage: „Wie sozial integriert sind Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in Integrationsklassen und Sonderschulklassen am Ende ihrer Schulzeit wirklich?“ Nach der Klärung von grundlegenden Begriffen und gesetzlichen Regelungen rund um die Integration, wird auf die Geschichte der Integration in Österreich eingegangen. Ein Vergleich zwischen den Rahmenbedingungen, Lehrplänen, Stärken und Schwächen der unterschiedlichen Schultypen macht Unterschiede deutlich. Die sozial-emotionale Entwicklung von heranwachsenden Jugendlichen mit und ohne SPF lässt ebenfalls Unterschiede sichtbar werden. Die Wichtigkeit der sozialen Integration für Jugendliche wird deutlich gemacht, ebenso die Voraussetzungen, welche diese möglich machen. Die Ergebnisse der Untersuchung, welche vorrangig den Vergleich zwischen den Schultypen (Sonderschule und Integrationsklasse) zum Ziel hat, zeigten so gut wie keine Geschlechtsunterschiede. Unterschiede hinsichtlich der sozialen Integration zwischen Sonderschülern und Integrationsschülern konnten in verschiedenen Bereichen festgestellt werden. So wird etwa auf Sonderschüler von Mitschülern mehr Rücksicht genommen als auf Integrationsschüler. Integrationsschüler zeigen deutlich mehr Belastung durch überforderte Lehrkräfte, mangelndes Verständnis von Lehrkräften und gehänselt und verspottet werden innerhalb der Schule als ihre Kollegen aus der Sonderschule. Außerdem bereuen Eltern von Integrationsschülern öfter ihre Entscheidung zur Integrationsklasse. Die Ergebnisse der Untersuchung decken sich in vieler Hinsicht mit Ergebnissen anderer Studien.

Abstract

The author of the paper explored the question: “How socially integrated are young people with special educational needs in integration classes and special education schools at the end of their schooldays?” After clarifying and defining the basic terms and legal regulations concerning integration, the author will give an overview of the history of integration in Austria. A comparison between general conditions, curricula and strengths and weaknesses of the different school types already reveals differences. Also the socio-emotional education of young people with and without special educational needs shows variations. The paper emphasizes the importance of social integration for young people, and also elaborates on the conditions of social integration. The study that primarily focuses on the comparison of these two school types – integration classes vs. special education schools – does not indicate any major gender differences. However, its results reveal considerable differences in various areas of social integration between pupils of integration classes and pupils of special education schools, e.g. in special education schools the classmates are more considerate of each other than in integration classes. Integration pupils suffer from more strain due to their teachers’ incapacity to cope with the situation and their comparative lack of understanding in comparison to their colleagues in special education schools. Furthermore, integration pupils are more often the prey of mocking and mobbing than pupils attending special education schools. Parents that put their kids in integration classes more often regret their decision than parents that enrolled them in special education schools. In most aspects, the results of the study correspond with the results of former studies and thereby underpin their validity.

Lebenslauf

Kontakt

ali.petrus@gmx.at

Ausbildung

1991-1996

**Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik
Verbindliche Übung - Frühförderung**

Seit WS 2000/2001

**Psychologiestudium Universität Wien
Wahlfach Sonder- u. Heilpädagogik
Wahlfach Kinder- und Jugendpsychologie
Wahlfach Klinische Psychologie**

Aug. 2005- Feb. 2006

**Praktikum im
die möwe-Kinderschutzzentrum**

Seit SS 2006

**Universitätslehrgang
Psychotherapeutisches Propädeutikum**

Berufspraxis

1996-2000

Kindergärtnerin im NÖ Landesdienst

Sommer 2000- 2005

**Betreuerin u. Leiterin
bei der Wiener Jugenderholung (MA 11)**

2004-2006

Nachtportier im Best Western Hotel Jäger

Seit Mai 2006

**Kindergärtnerin
bei den Wiener Kinderfreunden**

Wien, am 9. März 2010